Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170940
Centre d'intérêt: 34

Ross, Vincent, 1941-.

La campagne de rattrapage scolaire dans la Gaspésie et le Bas Saint-Laurent en 1964-1965 / par Vincent Ross avec la collab. de Louis Pelletier et René Raymond. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification, 1966.
73 f. : graph. ; 28 cm.

Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 374.9714/R826c Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Rattrapage *Education des adultes *Caractéristiques de l'enseignant *Abandon scolaire *Aspiration professionnelle *Formation professionnelle

Identificateur(s) de sujet: *Cours de pré-emploi

Rapport d'évaluation de cette campagne de cours de pré-emploi. Les données statistiques et les analyses sont limitées d'une part par la rareté des informations utilisables et, d'autre part, par la nouveauté massive des phénomènes qu'elles recouvrent et l'absence temporaire d'une pensée et d'une politique cohérentes concernant les problèmes de l'éducation scolaire des adultes.

La première partie porte sur les données quantitatives: statistiques sur les élèves, caractéristiques des maîtres (qualification, expérience, abandons de cours), réussite aux examens, aspirations occupationnelles. En deuxième partie sont abordées les données qualitatives: réactions, critiques, hypothèses. La troisième partie examine enfin les problèmes de portée générale: recrutement, sélection et orientation des élèves adultes; adaptation des programmes et des méthodes; formation des maîtres à ce type d'enseignement; implications individuelles, économiques et sociales des résultats de la scolarisation des adultes; problèmes d'administration, d'organisation et de planification.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8170940

LA CAMPAGNE DE RATTRAPAGE SCOLAIRE

DANS LA GASPESIE ET LE BAS SAINT-LAURENT

EN 1964-1965

Direction générale de la Planification
Ministère de l'Education du Québec
Par Vincent Ross
avec la collaboration de:
Louis Pelletier et
René Raymond

Mars 1966

E D U Q 8170940

LA CAMPAGNE DE RATTRAPAGE SCOLAIRE

DANS LA GASPESIE ET LE BAS SAINT-LAURENT

EN 1964-1965

Direction générale de la Planification
Ministère de l'Education du Québec
Par Vincent Ross
avec la collaboration de:
Louis Pelletier et
René Raymond

Mars 1966

Table des matières

Introduction.- P.

I - Les données statistiques: élèves, professeurs, réussites, abandons.- P.

II - Les données "qualitatives": réactions, problèmes, hypothèses.- P.

III - Quelques problèmes de portée générale posés par cette campagne.- P.

Conclusion.- P.

Introduction

A la suite d'une réunion conjointe entre le Ministère de l'Education et le Bureau d'aménagement de l'Est du Québec, le 25 juin 1965, il avait été décidé qu'un sociologue de la Direction générale de la planification serait chargé d'opérer une évaluation sommaire de la campagne de cours de pré-emploi en 1964-65. Ce rapport exprime les principales données et analyses qu'il a été possible de réunir sur cette campagne.

Les quelques éléments d'analyse et d'évaluation rapportés ici sont limités, d'une part, par la rareté des informations pratiquement utilisables, et d'autre part, par la nouveauté massive des phénomènes qu'ils recouvrent et l'absence temporaire d'une pensée et d'une politique générales et cohérentes portant sur les problèmes de l'éducation scolaire des adultes et, d'une façon plus générale, de l'éducation permanente. Car c'est précisément parce qu'il s'agit ici des premiers stades évolutifs de ce qui sera nommé éventuellement l'"Education permanente", que ces expériences sont cruciales et qu'il faut en opérer une autocritique sérieuse.

Nous rapporterons d'abord les informations quantitatives que nous avons pu relever et ensuite, quelques problèmes et hypothèses qui semblent s'en dégager.

Environ 88% des classes et 87% des inscriptions aux cours de pré-emploi (Programme "5") dans l'ensemble de la province de Québec ont eu lieu en Gaspésie et dans le Bas-St-Laurent, durant la campagne de

1964-65. Pour cette raison, et à cause de l'importance de plusieurs dimensions spécifiques à la campagne de rattrapage scolaire dans le territoire-pilote d'aménagement, nous avons cru nécessaire de restreindre notre étude à l'analyse des données portant sur la Gaspésie et le Bas-St-Laurent.

Nous supposons le lecteur en possession d'autres sources officielles portant sur l'Accord fédéral-provincial sur la formation technique et professionnelle (conclu le 15 septembre 1961 et amendé au 1er juin 1964) et sur les activités de la Division des cours de formation professionnelle du Service de l'enseignement spécialisé. Nous n'utiliserons donc ces sources qu'à l'occasion, afin de situer la place de ces phénomènes dans l'ensemble de la province, et pour en décrire l'évolution récente. Nous nous attacherons à des données et dimensions plus spécifiques à l'intérieur d'un ensemble d'événements et structures supposés connus.

Nous tenons à remercier ici MM.Louis Pelletier et René Raymond pour leur collaboration active et leurs réflexions soutenues, qui ont largement alimenté et déterminé le contenu et l'orientation de ce rapport.

I - Les données statistiques: élèves, professeurs, réussites, abandons.-

L'évolution globale des classes et inscriptions pour les cours de pré-emploi au niveau de la province a subi un effet d'accélération spectaculaire en 1964-65, largement attribuable aux opérations et cadres du P.A.E.Q. en Gaspésie et dans le Bas-St-Laurent. Le tableau suivant décrit ce bond remarquable dans le nombre de classes et des inscriptions aux cours de pré-emploi entre 1963-64 et 1964-65, dans l'ensemble de la province.

Tableau I.- Nombre de classes et d'inscriptions aux cours de pré-emploi en 1963-64 et 1964-65 (P.Q.)

Degré du cours	Nombre de classes		Nombre d'inscriptions	
	1963-64	1964-65	1963-64	1964-65
11e	-	1	-	39
9e	39	135	1,127	3,605
7e	17	112	472	2,642
5e	-	19	-	379
TOTAL	56	267	1,599	6,665

Au 23 février 1965, il y avait 231 classes de pré-emploi en opération dans le territoire-pilote. Elles se distribuaient de la façon suivante, selon les comtés et les degrés de cours:

Tableau II. - Distribution des classes, selon les comtés et les degrés de cours au 23 février 1965 (Territoire-pilote)

COMTE	5e	7e	9e	11e	TOTAL
Bonaventure	5	21	23	-	49
Gaspé Nord	1	13	11	-	25
Gaspé Sud	8	16	11	-	35
Matane	2	13	15	-	30
Matapédia	-	11	9	-	20
Rimouski	2	17	22	-	41
Rivière du Loup	1	4	13	1	19
Témiscouata	-	7	5	-	12
TOTAL	19	102	109	1	231

Ces données préalables permettent une première vue d'ensemble de la situation. Nous allons maintenant décrire successivement la population des élèves et celle des professeurs; les abandons de cours et les facteurs qui les ont motivés; quelques facteurs socio-culturels de réussite aux examens; et les aspirations occupationnelles des élèves (à partir de l'analyse d'un cas particulier).

A - Quelques caractéristiques des élèves.-

Les données relatives à la distribution de la population des élèves selon l'âge et le sexe sont relativement complètes dans le cas du sexe, et fondés sur un échantillon de la population. Le tableau suivant décrit la répartition des sexes selon le cycle, de même que le rapport femmes-total et le rapport femmes-hommes.

TABLEAU III - REPARTITION DES SEXES SELON LES CYCLES

Niveau du cours	Hommes	Femmes	Total	$\frac{F}{F+H}$ %	$\frac{F}{H}$
Classe spéciale (5e)	264	130	394	33.0	49.2
1er cycle (7e)	1,448	558	2,006	27.8	38.5
IIe cycle (9e)	1,779	828	2,607	31.8	46.5
IIIe cycle (11e)	50	10	60	16.6	20.0
TOTAL	3,541	1,526	5,067	30.1	43.1

Notons d'abord la concentration manifeste des élèves dans les classes du Ie et du IIe cycles (7e et 9e années). La proportion des femmes varie autour de 30% des effectifs d'ensemble, et le rapport femmes-hommes varie entre 38 et 50 femmes pour 100 hommes. Le nombre de femmes tend à s'accroître en chiffres absolus et relatifs lorsqu'on passe de la 7e année à la 9e année.

Il a été impossible de mener l'analyse de la distribution des sexes

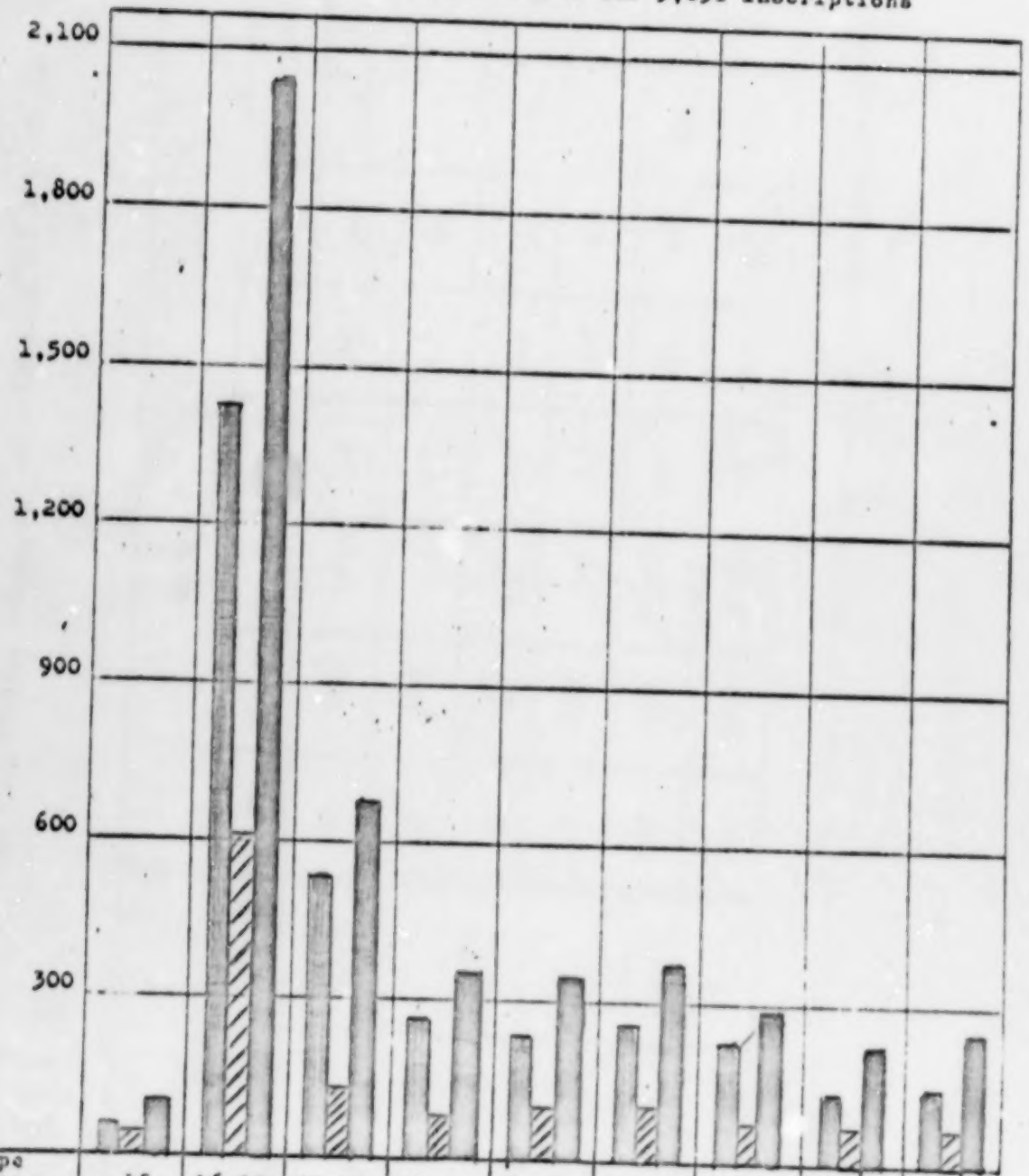
Tableau 4 - Répartition des élèves par groupes d'âge

Projet-pilote 1964-65

Cours de récupération scolaire (5è, 7è, 9è, 11è Année)

Bas-du-Fleuve et de la Gaspésie

Echantillonnage: 1 - 155 classes sur 235
2 - 4,640 élèves sur 5,831 inscriptions



Groupe d'âge	- 15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 +
Masculin	58	1,429	537	268	238	254	205	143	178
Féminin	51	611	135	88	103	119	75	75	73
Totaux	109	2,040	672	356	341	373	280	218	251

TABLEAU V - REPARTITION DES ELEVES PAR GROUPE D'AGE, PROJET PILOTE 1964-65

COURS DE RÉCUPÉRATION SCOLAIRE (5e, 7e, 9e, 11e années) DANS LE BAS DU FLEUVE ET LA GASPESIE (1)

SEXE		GROUPES D'AGE									
		- 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45	46 - 50	51 +	TOTAL
HOMMES	NOMBRE ABSOLU	58	1429	537	268	238	254	205	143	178	3310
	%	1.2	30.8	11.6	5.8	5.1	5.5	4.4	3.1	3.8	71.3
FEMMES	NOMBRE ABSOLU	51	611	135	88	103	119	75	75	73	1330
	%	1.1	13.2	2.9	1.9	2.2	2.5	1.6	1.6	1.6	28.7
TOTAL	NOMBRE ABSOLU	109	2040	672	356	341	373	280	218	251	4640
	%	2.3	44.0	14.5	7.7	7.3	8.0	6.0	4.7	5.4	100

(1) Chiffres fournis par M. G. Ethier, à la Division des cours de formation professionnelle.

Echantillonnage: 1 - 155 classes sur 235.

2 - 4,640 élèves sur 5,831.

au niveau des années de cours. Nous avons cependant obtenu des données manipulables pour deux classes dans une localité; nous analyserons ce cas particulier plus loin, selon le sexe, l'âge et le cycle du cours.

Ces chiffres sur la distribution des sexes, de même que ceux décrivant les âges, sont tirés du même échantillon, qui regroupe 66% des classes et 79.6% des élèves des cours de pré-emploi en 1964-65.

La répartition des élèves par groupes d'âge et de sexe offre des voies d'observation intéressantes (cf. tableaux 4 et 5). Le phénomène le plus remarquable est la proportion extrêmement forte du groupe des 16 - 20 ans (44%). Si on adjoint à ce groupe celui des 21 - 25 ans, on obtient, pour cette catégorie des "jeunes", une proportion de 58.5% des effectifs totaux d'élèves adultes. L'importance numérique de ce phénomène se double, pour ainsi dire, par la spécificité "qualitative" de certaines de ses caractéristiques psychologiques et sociales. Nous reprendrons cette question dans la seconde partie de ce rapport.

Le second groupe en importance numérique est celui des 36 - 40 ans; ce nombre est dû à la présence plus considérables des femmes. Ces dernières représentent 28.7% de l'effectif total des élèves, contre la proportion masculine de 71.3%. Cela est probablement dû au fait que cette catégorie d'âge est celle où les femmes commencent à se dégager de la partie la plus lourde de leurs contraintes familiales.

De plus, à mesure qu'on progresse de 21 à 50 ans, on note que le rapport hommes-femmes tend à décroître régulièrement (sauf la classe des 41-45 ans, qui atteint presque le niveau des 26-30 ans). Le rapport de masculinité des 16-20 ans est le même que celui des 31-35 ans.

TABLEAU VI - Le rapport hommes-femmes selon l'âge.-

Age	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51 +
H/F	2.3	3.9	3.0	2.3	2.1	2.7	1.9	2.4

D'après les données fournies par les directeurs de cours dans un questionnaire rapide administré par les soins du B.A.E.Q., il a été possible de constituer une prévision partielle des inscriptions probables pour la campagne de 1965-66. Ces chiffres ayant été compilés durant le cours du second semestre - à un moment où un bon nombre d'élèves adultes manifestaient avec le plus d'acuité leur découragement et leurs doléances - il serait plausible de supposer que le chiffre global des inscriptions réelles lors de la prochaine campagne sera plus élevé que le total de 6,350 prévu ici. Nous avons regroupé ces prévisions par cycle et par comté. (cf. tableau 7).

TABLEAU 7 - INSCRIPTIONS PROBABLES POUR LA PROCHAINE CAMPAGNE DE COURS DE PRE-EMPLOI (1965-66), PAR COMTES.

COMTE	INSCRIPTIONS PROBABLES								TOTAL
	CLASSE SPECIALE		CYCLE I		CYCLE II		CYCLE III		
	H	F	H	F	H	F	H	F	
Bonaventure									1,118
Gaspé Nord	70	33	173	56	211	152	38	28	790
Gaspé Sud	110	35	179	56	153	41	94	36	704
Matane									1,030
Matapédia	46	42	136	69	208	90	48	23	662
Rimouski									1,125
Rivière du Loup									572
Témiscouata									359
TOTAL									6,350

N.B. Nous avons indiqué les chiffres là où les rapports des responsables par comté ont calculé leurs prévisions selon les sexes et les cycles. Pour les cinq autres comtés, ces détails de prévision n'étaient pas disponibles.

B - Quelques caractéristiques des maîtres.-

Les seules données que nous possédons sur les professeurs qui ont enseigné aux cours de pré-emploi concernent leurs qualifications, leurs années d'expérience et la période de leur départ de l'enseignement. Nous sommes incapables, cette année, de les répartir selon le cycle, le sexe ou l'âge. Nous verrons plus loin comment nous entendons préparer les données pour l'évaluation de la prochaine campagne.

Sur 616 professeurs, 408 (66%) étaient "légalement qualifiés", 98 (ou 16%) avaient suivi des cours spécialisés ou des études supérieures, et 110 (ou 18%) détenaient des certificats. Si l'on se reporte au tableau 8, on observe certains phénomènes intéressants quant à la distribution des types de qualifications. A lui seul, le brevet "élémentaire" constitue 17.8% (110) de l'ensemble. Les brevets "A", "B" et "C" regroupent 34.4% (212) des professeurs, et si on leur adjoint le groupe des brevets "Supérieur", "Complémentaire" et "Elémentaire", la proportion devient 65.6%. Ce groupe de six brevets constitue la catégorie des "légalement qualifiés", si on lui ajoute les quatre personnes détenant l'ancien brevet "Modèle".

Autre phénomène significatif: le nombre des curés de paroisse qui ont donné des cours (et même, dans certains cas, donné beaucoup de temps et d'énergie comme directeurs de cours), dans 38 cas. Bien que statistiquement marginal par rapport à l'ensemble (6.2%) des professeurs), ce phénomène nous semble indiquer quelque peu l'intérêt de certains membres du clergé paroissial pour de tels cours destinés aux adultes, et l'énergie qu'ils sont préparés à y investir.

Tableau 8

QUALIFICATION DES PROFESSEURS AUX COURS DE PRE-EMPLOI

(1964-65)

Qualifications	Bonaventure	Gaspé Nord	Gaspé Sud	Matane	Matapédia	Rimouski	Rivière du Loup	Témiscouata	TOTAL
Brevet "A"	7	7	3	12	5	4	2	5	45
Brevet "B"	20	23	6	11	7	9	4	1	81
Brevet "C"	17	17	8	8	8	16	6	6	86
Brevet Supérieur	1	10	1	3	5	8	3	-	31
Brev. Complémentaire	6	1	6	8	6	8	7	9	51
Brev. Elémentaire	18	16	16	13	6	24	8	9	110
Brev. Modèle	1	-	1	-	-	-	1	1	4
Licence	1	1	-	1	1	-	-	-	4
Baccalauréat	5	-	1	3	2	9	1	-	21
Beaux Arts	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Philo	1	-	-	1	-	-	1	-	3
Ens. Spécialisé	1	-	4	2	-	1	-	-	8
Ec. Familiales	-	-	-	1	1	1	-	-	3
Ens. Ménager	1	-	-	-	-	-	-	-	1
Ens. Technique	2	-	1	2	1	2	-	-	8
Cours Anglais	5	1	-	-	-	1	-	-	7
Cours Comptabilité	1	1	-	1	-	-	1	-	4
Cours Commercial	2	1	1	-	-	-	2	-	6
12e Scientifique	6	1	4	2	1	-	3	4	21
12e Commerciale	2	2	1	-	1	1	2	-	9
12e Générale	-	1	3	-	-	-	-	-	4
11e Année	7	3	5	2	4	3	1	-	25
10e Année	4	2	12	2	1	5	3	1	30
9e Année	3	2	7	1	1	1	-	-	15
Abbé (curé)	10	3	3	4	7	3	7	1	38
TOTAL	121	92	83	77	57	97	52	37	616

À cause de certaines critiques dirigées contre un bon nombre de professeurs, en principe à cause de leur peu d'expérience et à cause de leur "départ prolongé" de l'enseignement, il nous semble bon de commenter quelque peu les tableaux et le graphique décrivant le nombre d'années d'expérience et le nombre d'années de départ de l'enseignement, chez les professeurs aux cours de pré-emploi (cf. tableaux 9 et 10, et graphique I).

Les années d'expérience.-

Le point modal (la fréquence la plus élevée) de la courbe figurant les années d'expérience des professeurs se situe à trois et quatre (3-4) années d'enseignement. 88.5% avaient au moins une année d'expérience, 11.5% des professeurs (69) n'ont aucune expérience antérieure d'enseignement; 51.2% (306) ont de une à six années d'expérience; 27.1% (162) ont une expérience de 7 à 14 années. Le groupe de professeurs possédant 15 années et plus d'expérience (60) ne représente que 10% du total. Dans l'ensemble, les professeurs possédant une expérience de 1 à 14 années représentent 78.3% du total des professeurs (468 sur 597). Malgré que nous ne possédions pas de chiffres spécifiant l'âge des professeurs, il nous semble que le groupe prédominant doit être assez jeune, et se recrute plausiblement parmi les 25-40 ans. L'ensemble des professeurs ainsi engagés ne représente donc pas nécessairement une mentalité ou des approches "sclérosées" en éducation des adultes. Ces implications semblent être confirmées par les chiffres concernant les années de départ de l'enseignement.

Les années de départ.-

Parmi les professeurs possédant au moins une année d'expérience, 45.9% (242) n'avaient pas encore quitté l'enseignement un an avant la campagne de 1964-65, ou l'avaient fait seulement à la fin de la dernière année scolaire. Il a naturellement fallu retrancher du nombre total de professeurs "n'ayant pas encore quitté l'enseignement" le groupe de ceux qui n'avaient d'abord jamais enseigné (69): ce nombre de 311 doit en effet être considéré comme une espèce de "fiction statistique". La proportion réelle de ce groupe n'est donc pas de 311/596 (52.2%), mais bien de 242/527 (45.9%). Les chiffres suivants ont été calculés sur cette même base (527), qui exclut toutes les personnes sans expérience: 67.5% des professeurs (356) n'ont pas quitté l'enseignement depuis plus de 2 ans; 13.7% (72) l'ont quitté depuis 3 à 8 ans, et 18.8% (99) ont quitté l'enseignement depuis 9 ans ou plus. Dans l'ensemble, par conséquent, une majorité de 81.2% des professeurs d'expérience n'avaient pas quitté l'enseignement depuis plus de 8 ans. Tout cela naturellement ne postule pas, comme par une nécessité logique, la qualité pédagogique vécue de cet ensemble de professeurs, ni positivement, ni négativement. Mais ces chiffres établissent au moins certaines données de base qui échappent à la contestation, en attendant un jour où il nous sera possible d'opérer des recherches d'évaluation qui seront outillées pour rejoindre le vécu dynamique de ce type d'éducation des adultes. Pour le moment, nos données et nos instruments sont encore trop peu raffinés pour aller très loin au-delà des quelques analyses que nous présentons ici.

TABLEAU 9 - NOMBRE D'ANNEES DE DEPART DE L'ENSEIGNEMENT CHEZ LES PROFESSEURS AUX COURS DE PRE-EMPLOI, PAR COMTE.

(1964-65)

ANNEES DE DEPART DE L'ENSEIGNEMENT	PROFESSEURS PAR COMTES								TOTAL
	Bonaventure	Gaspé Nord	Gaspé Sud	Matane	Matapédia	Rimouski	Rivière du Loup	Témiscouata	
0	69	75	40	41	31	30	16	9	311
1 - 2	12	8	20	15	14	24	15	6	114
3 - 4	6	0	5	4	2	8	7	3	35
5 - 6	4	2	6	3	0	3	2	1	21
7 - 8	0	1	4	2	1	3	2	3	16
9 - 10	5	0	2	1	0	6	3	4	21
11 - 12	3	1	3	0	1	7	1	2	18
13 - 14	3	1	0	3	0	1	3	2	13
15 - 16	4	0	0	2	0	4	1	2	13
17 - 18	0	0	0	0	1	2	0	0	3
19 - 20	0	0	0	0	1	4	1	0	6
21 - 22	0	0	0	0	1	2	0	1	4
23 - 24	1	0	0	1	2	1	0	1	6
25 +	5	0	1	1	2	2	1	3	15
TOTAL	112	88	81	73	56	97	52	37	596 (1)

(1) Ce total étant inférieur de 20 unités à l'ensemble réel (616) des professeurs, il faut supposer que les données contenues dans les rapports par comtés sont incomplètes. De plus, nous avons compté comme année d'absence une période de six mois, dans un cas.

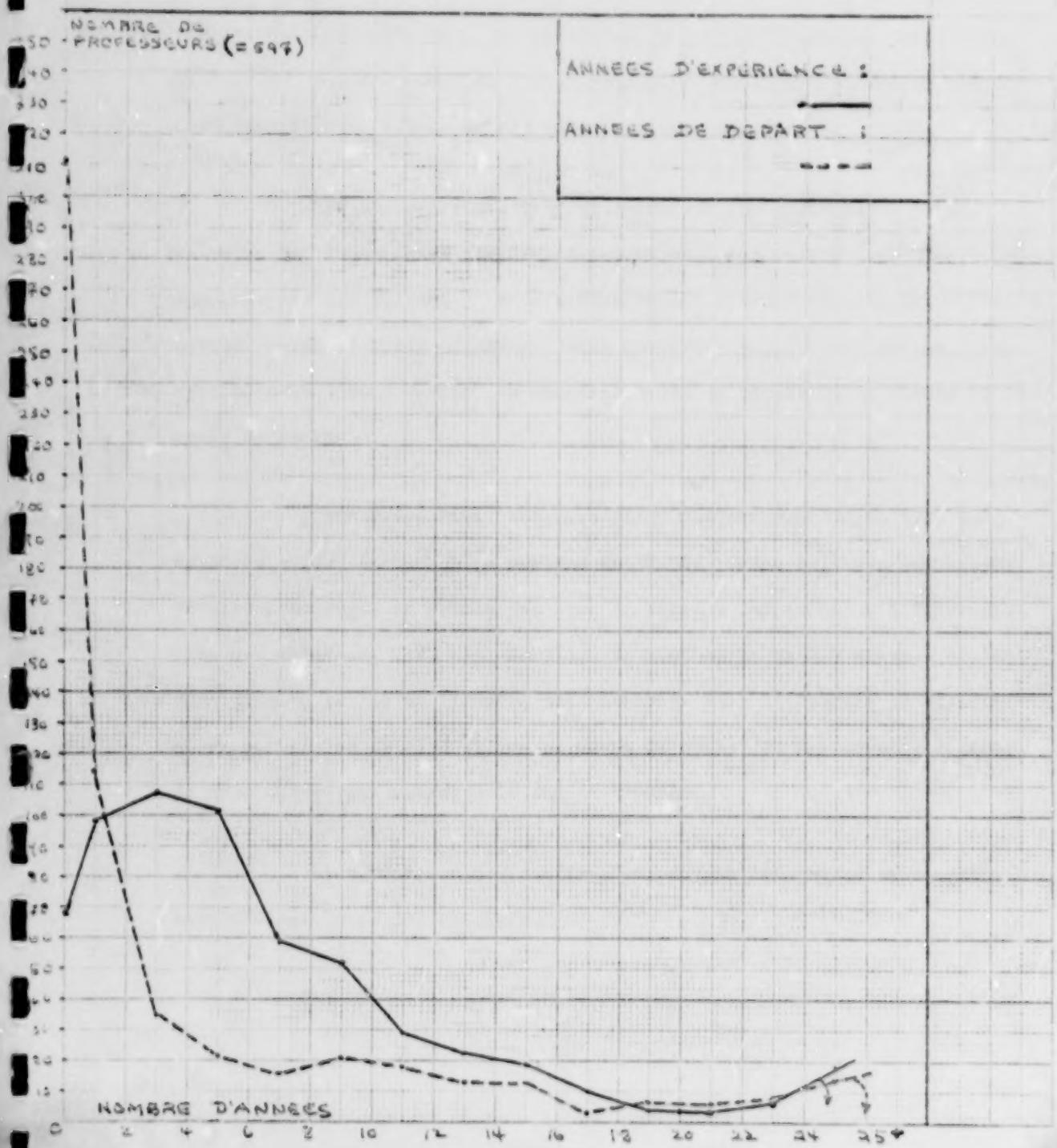
TABLEAU 10 - NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE DES PROFESSEURS AUX COURS DE PRE-EMPLOI (1964-65), PAR COMTE.

ANNEES D'EXPERIENCE	PROFESSEURS PAR COMTES								TOTAL
	Témiscouata	Bonaventure	Gaspé Nord	Gaspé Sud	Matane	Matapédia	Rimouski	Rivière du Loup	
0	6	10	6	15	5	9	8	10	69
1 - 2	3	19	18	11	11	8	19	9	98
3 - 4	13	24	18	11	9	7	18	7	107
5 - 6	4	28	8	9	17	10	16	9	101
7 - 8	4	6	10	10	7	8	10	4	59
9 - 10	6	7	7	9	9	2	6	6	52
11 - 12	0	7	5	0	5	2	6	4	29
13 - 14	1	2	4	4	1	2	7	1	22
15 - 16	0	1	4	2	4	4	3	1	19
17 - 18	0	4	2	3	1	0	0	0	10
19 - 20	0	0	0	0	1	1	1	1	4
21 - 22	0	1	1	0	1	0	0	0	3
23 - 24	0	0	1	4	0	0	0	0	5
25 +	0	4	3	4	2	3	3	0	19
TOTAL	113	87	82	73	56	97	52	37	597 (1)

(1) Ce total étant inférieur de 19 unités à l'ensemble réel (616) des professeurs, il faut supposer que les données contenues dans les rapports par comtés sont incomplètes.

GRAPHIQUE I -

NOMBRE D'ANNEES D'EXPERIENCE ET NOMBRE D'ANNEES DE DEPART DE L'ENSEIGNEMENT DES PROFESSEURS AUX COURS DE PRE-EMPLOI — TERRITOIRE DU B.A.E.Q. — (1964-65).



C - Abandons de cours: quelques facteurs de différenciation.-

Les abandons de cours (on peut y inclure les absences aux examens) constituent l'un des plus sérieux problèmes à résoudre dans la scolarisation des adultes. Ce phénomène est particulièrement intéressant dans le cas qui nous occupe, car on sait bien les circonstances difficiles dans lesquelles a été organisée cette campagne de 1964-65.

Les documents utilisés ne rendaient pas possibles tous les calculs; par conséquent, différents totaux vont apparaître dans plusieurs des analyses qui suivent. Les abandons seront d'abord décrits dans l'ensemble, selon le cycle de cours. Nous passerons ensuite à d'autres analyses, où nous ferons varier les abandons selon la taille de la classe et le cycle du cours.

Dans l'ensemble, le pourcentage des abandons varie très peu, selon le cycle, autour de la moyenne de 38.5%. Comme tel, par conséquent, le niveau du cours ne semble pas être un facteur important de différenciation des abandons, (cf. tableau 11). Si nous comptons 219 classes qui ont duré jusqu'à la fin de l'année, nous trouvons dans l'ensemble un effectif moyen par classe de 25.8 élèves au début du cours, et une moyenne réduite de 15.8 élèves par classe à la fin de l'année.

L'écart entre ces chiffres correspond évidemment au pourcentage général moyen des abandons.

TABLEAU 11 - Abandons de cours, par cycle

5e année		7e année		9e année		TOTAL	
Nombre absolu	%	Nombre absolu	%	Nombre absolu	%	Nombre absolu	%
142/374	37.9	925/2358	39.2	1111/2920	38.0	2178/5652	38.5

Nous avons fait varier les abandons selon la taille de la classe et l'année du cours, avec les résultats qui suivent:

TABLEAU 12 - Abandons de cours selon le cycle et la taille de la classe

Nombre d'élèves par classe	5e année		7e année		9e année		TOTAL	
	Proportion absolue	%	Proportion absolue	%	Proportion absolue	%	Proportion absolue	%
10 - 19	46/153	30.1	84/282	29.8	54/162	33.3	184/597	30.8
20 - 24	5/21	23.8	232/626	37.1	189/512	36.9	426/1159	36.7
25 - 29	20/30	40.0	211/544	38.8	195/525	37.1	426/1119	38.1
30 +	23/41	56.1	179/383	46.7	300/1013	38.5	502/1437	41.2
TOTAL	94/265	35.5	706/1835	38.1	828/2212	37.4	1628/4312	37.7

Notons que la différence entre cette moyenne de l'échantillon et celle de la population totale étudiée, est de 0.8%, ce qui est une erreur négligeable. Le tableau ci-dessous ne dénombre que les classes locales uniques (dont les effectifs ne sont pas regroupés avec ceux d'autres classes) dans les statistiques du Rapport des activités de la Division des cours de formation professionnelle pour 1964-65. Notre total en est donc réduit à 4,312 élèves; 1,340 unités sont "perdues", par conséquent, pour les fins du calcul de ce regroupement. Le total réel des inscriptions dans ces classes - qui ont persévéré jusqu'à la fin de l'année - est de 5,652. Dans tous les cas, une variation uniforme semble se produire, dans le sens d'un accroissement des abandons directement proportionnel à la taille de la classe. Cela est probablement dû au fait que dans une classe plus grande, il y a plus de chances que s'accumulent des personnes ayant des problèmes multiples et divers, constituant autant d'obstacles à la scolarisation - ou autant de motifs d'abandons. Nous examinerons un peu plus loin la structure de ces motifs d'abandons.

Etant donné les caractères socio-économiques particuliers de la clientèle des cours de pré-emploi (adultes sans travail, dépendance socio-économique, retrait culturel, etc.), il nous a semblé peut-être utile de faire varier les abandons selon les "zones homogènes" du B.A.E.Q., en ordre de prospérité décroissante. Nous avons, pour les fins du calcul, regroupé ces dix zones deux à deux, à la suite (cf. tableau 13). Il semble bien qu'il y ait une relation au moins indirecte entre les conditions socio-économiques variables des zones écologiques homogènes et les proportions d'abandons de cours. La différence entre les proportions extrêmes (zones I - II et VII - VIII) est de 22.8%, ce qui apparaît significatif.

TABLEAU 13 - Répartition des abandons de cours selon les zones homogènes, dans l'ordre de prospérité décroissante

Taux d'abandons	Zones du B.A.E.Q. en prospérité décroissante				
	I - II	III - IV	V - VI	VII - VIII	IX - X
Nombre absolu	$\frac{168}{637}$	$\frac{164}{439}$	$\frac{326}{781}$	$\frac{175}{356}$	$\frac{295}{736}$
%	26.4	37.3	41.7	49.2	40.1

La reprise des travaux avant la fin des cours dans des secteurs d'emploi saisonnier (v.g. le travail en forêt) est un facteur qui pourrait expliquer une certaine proportion des abandons. Si une telle structure de l'emploi est une caractéristique des secteurs d'industrie des zones moins prospères, on peut comprendre la nature de la relation entre les zones à prospérité décroissante et l'accroissement parallèle des abandons.

Si nous possédions des connaissances détaillées sur les conditions concrètes du chômage, de façon à déterminer les grandes coordonnées socio-économiques des groupements de chômeurs sur le territoire, nous aurions déjà des sources importantes d'explication de nombreux cas de retrait de la scolarisation.

Il a été impossible de déterminer directement les motifs de ces abandons au niveau même des élèves adultes. Il a fallu procéder selon une technique indirecte, qui doit servir de compensation temporaire à l'absence de données plus "réelles" et directes. Nous avons établi une distribution des fréquences de mention d'un certain nombre de motifs d'abandon, à partir du questionnaire administré aux directeurs de cours. Il s'agit donc du nombre de fois qu'une raison d'abandon est invoquée par tous les directeurs pour expliquer les abandons, et non pas du nombre réel d'élèves dont les abandons s'expliquent par ce motif. Le tableau 14 présente donc une sorte de typologie pondérée des raisons d'abandon perçues par les organisateurs de cours. Le regroupement de raisons proposé ici peut être contestable sur certains points, mais il nous semble défendable dans l'ensemble, malgré ses quelques excès de réduction.

La raison invoquée le plus fréquemment est le retour au travail et les départs du lieu souvent entraînés par ce retour. Ce facteur est évidemment lié de près à la structure saisonnière des industries de ce type de région, et ne peut être que difficilement modifié.

La maladie, la fatigue et l'incapacité physique (qui sont si souvent le lot des gens soumis aux contraintes de la rareté excessive des "chances sociales") est la seconde raison mentionnée dans les rapports des directeurs de cours.

La troisième raison est institutionnelle et psycho-sociale: c'est le type d'abandon motivé par les incompatibilités (réelles ou perçues)

TABLEAU 14 -

RAISONS D'ABANDON	BONAVENTURE	BAIE NORD	BAIE SUD	MATAPÉDIA	MATAPÉDIA	RIVIÈRE DU LOUP	TÉMISCOUATA	TOTAL
1. Maladie, fatigue incapacité physique	5	-	8	11	2	12	4	3	45
2. Travail et départs du lieu	10	7	8	16	7	14	4	7	73
3. Incapacité intellectuelle et inadaptation pédagogique	5	4	2	7	1	5	4	1	29
4. Apathie, manque d'intérêt, découragement (cf. 12)	3	2	-	4	2	4	1	-	16
5. Scolarité insuffisante pour le niveau du cours suivi.	7	3	5	3	2	7	4	1	32
6. Trop jeune ou trop âgé	1	-	-	1	1	1	-	2	6
7. Horaires incompatibles; trop d'heures de cours.	11	3	3	9	1	3	2	1	33
8. Raisons personnelles (objet de ridiculisation, chicanes, etc.)	2	-	1	1	-	1	1	-	6
9. Erreurs, problèmes d'éligibilité, perte d'allocations, craintes (S.N.P.)	6	3	6	12	1	7	1	1	37
10. Départs ou renvois pour indiscipline et "manque de sérieux".	1	1	1	2	?	-	-	2	9
11. Réception tardive des manuels.	2	-	-	-	-	-	1	-	3
12. Fatalisme méfiant sur l'avenir pratique des cours.	2	-	3	-	-	-	-	1	6
TOTAL	55	23	37	66	19	54	22	19	295

entre le statut d'assurance-chômage de l'individu et son droit aux allocations supplémentaires de transport. Il faut dire que certaines des craintes sous-jacentes à ces motifs étaient dues à des carences d'information précise, ou bien à des distorsions de perception. Nous reviendrons sur cette question dans une autre partie du rapport.

Les horaires incompatibles entraînés par un nombre d'heures de cours et d'étude peut-être excessif, constituent la quatrième raison invoquée. Les travaux d'hiver, les tâches domestiques incompressibles, etc., ont causé des résistances "situationnelles" énormes à la scolarisation.

Un autre motif important était l'insuffisance très frequente de la scolarité antérieure par rapport au niveau de cours suivi. La crainte de "perdre la face", la crainte du ridicule, etc., ont poussé bien des gens à s'inscrire à un niveau de cours d'une ou deux années plus avancé que le programme de leur dernière année de scolarité. Les difficultés psychopédagogiques qui ont résulté de ce fait se sont combinées avec les difficultés normales du retour à l'école après des périodes plus ou moins prolongées. Il est en outre fort possible qu'un nombre considérable de cas d'abandons jugés comme attribuables à l'"incapacité intellectuelle" et à l'inadaptation pédagogique puissent se réduire à ce décalage académique. Pour le reste, il n'est pas démontré qu'une bonne proportion des "intellectuellement incapables" ne sont pas en réalité des victimes de la pauvreté culturelle de leur milieu socio-économique. Car les pauvres et les "dépendants parasitaires" sont aussi les pauvres de notre culture.

Nous parlerons plus loin de quelques implications spécifiques de ce thême dans le domaine de l'éducation des adultes.

Un autre facteur, sur lequel nous reviendrons également dans une autre section, est un phénomène difficile à cerner, que les directeurs décrivent comme "apathie", "manque d'intérêt", "découragement", "fatalisme", et méfiance profonde à l'égard de l'avenir pratique et de l'utilité éventuelle des cours qui leur sont ainsi offerts. C'est le phénomène le plus difficile à analyser, et c'est peut-être aussi le plus sérieux et le plus profond obstacle à la scolarisation des adultes sans travail, car il touche à ce niveau relativement intangible des comportements psycho-sociologiques techniquement désigné par le terme de "motivation". Nous tenterons plus loin de cerner cet ensemble de problèmes d'une façon plus précise et cohérente.

Il nous semble que certaines autres raisons d'abandon sont assez nettement secondaires, et sont invoquées en corrélation avec d'autres raisons plus décisives. Il est certain, par exemple, que des retards dans l'arrivée des manuels scolaires ou des allocations de déplacement constituent de sérieux irritants; mais il faut que ces raisons s'inscrivent sur un fond d'obstacles plus irréductibles pour qu'on les invoque finalement comme justification d'un abandon. D'ailleurs, comme nous le verrons plus loin, ces cas vont se faire plus rares dans l'avenir, à mesure que l'administration des cours de pré-emploi va se roder et s'améliorer.

D - Les réussites aux examens: quelques facteurs de différenciation.-

Le rapport des réussites au nombre total de ceux qui ont passé les examens nous a paru l'un des indices statistiques les plus sûrs (et un des seuls) que nous pouvions utiliser comme instrument d'analyse. Pour l'ensemble de la province, nous obtenons les résultats suivants (tableau 15).

TABLEAU 15 - Résultats des cours de pré-emploi dans la province de Québec, 1964-65 (sans la 11e année).-

Degré du cours	Nombre de classes	Elèves inscrits	Ont subi l'examen	Ont reçu certificat	Ont droit à reprise	Ont échoué
5e	19	379	221	162	-	59
7e	112	2,642	1,525	1,240	-	285
9e	135	3,605	2,189	1,242	588	359
TOTAL	266	6,626	3,935	2,644	588	703

Les proportions de réussite net des classes dans l'ensemble de la province sont donc de 73.3% pour les classes "spéciales" (5e année), 81.3% pour la 7e année, et 56.7% pour la 9e année. Le pourcentage total est de 67.1%.

Passons maintenant aux analyses des résultats de la campagne dans le territoire-pilote d'aménagement.

En examinant les 230 dossiers de classes que nous possédions, une première lecture nous a suggéré l'idée de faire varier les pourcentages de réussites net (nombre de réussites sur le total de ceux qui se sont présentés aux examens) selon la taille de la classe. Notons tout de suite que la "taille de la classe" définit strictement le nombre d'élèves qui se sont présentés aux examens. Ce n'est pas le nombre réel d'élèves ayant suivi les cours dans une classe donnée pendant la durée du cours. Ceci est important pour l'interprétation, car il y a des classes où le nombre des abandons est égal ou supérieur au nombre des persévérances. Les calculs opérés pour la 5e année sont considérablement moins significatifs, dans l'ensemble, que ceux des deux autres cycles (7e et 9e années), à cause de leur faible nombre. Une fois les examens de reprise terminés, les proportions de réussites relevées ici s'ajusteront légèrement à la hausse - et plausiblement dans l'ensemble. Ici et là, nous avons inclu, parmi les "réussites", quelques individus ayant 60% et plus, qui avaient un échec dans une seule matière, et qui plausiblement (au moins) réussiront à la reprise. L'erreur globale due à ces modifications est minime (-1%), et sera sur-compensée par les résultats terminaux attendus lors de la compilation des résultats de reprises. La compilation de ces données apparaît dans le tableau 16.

TABLEAU 16 - Pourcentages net de réussites par année et par taille de classe (territoire-pilote d'aménagement, 1964-65).-

Nombre d'élèves par classe	5e année		7e année		9e année		TOTAL	
	N/N+M (1)	%	N/N+M	%	N/N+M	%	N/N+M	%
5 - 9	37/41	90.2	65/80	81.3	46/57	80.7	148/178	83.1
10 - 19	129/151	85.4	803/1007	79.7	640/913	70.1	1572/2071	75.9
20 +	25/27	92.6	277/325	85.2	564/716	78.8	866/1068	81.0
TOTAL	191/219	87.2	1145/1412	81.0	1250/1686	74.1	2586/3317	77.9

(1) N = nombre de réussites; M = nombre d'échecs

Le pourcentage total de réussites (77.9%) est supérieur ici à celui de l'ensemble des cours de pré-emploi dans la province (67.1%). L'examen de ce tableau à la verticale impose une observation régulière: les proportions de réussites des grandes classes (de 20 élèves et plus) excèdent celles des classes moyennes (de 10 à 19 élèves), de 7.2% (en 5e année), de 7.5% (en 7e année), et de 8.7% (en 9e année). La marge entre les classes petites (5 à 9 élèves) et les classes moyennes est de 4.8% en 5e année, 1.6% en 7e année, et de 10.6% en 9e année. En d'autres termes, d'une façon constante (mais selon des marges variables), on observe que les classes de grandeur moyenne ont des pourcentages de réussites inférieurs à ceux des classes petites et grandes. S'agit-il là d'un critère de "taille optimum" des classes?

Au moins deux considérations nous incitent à une telle prudence. D'abord, nous n'avons pas de données suffisantes sur les abandons (moment des départs, nombre réel d'élèves en classe après la première "vague" d'abandons simultanés, nombre d'élèves en classe jusqu'à la fin des cours mais ne s'étant pas présentés aux examens, etc.) pour pouvoir contrôler la portée des données présentes. En second lieu, la catégorie des classes de taille "moyenne" est de loin la catégorie la plus nombreuse, et elle résulte partiellement de la réduction des classes nombreuses par les abandons; par conséquent, c'est la catégorie où les marges extrêmes de variation sont les plus considérables.

Il n'est certes pas interdit de formuler des hypothèses. D'abord, sans doute, une classe "petite" peut vraisemblablement donner lieu à une attention plus dense et plus individualisée de la part du professeur vis-à-vis de ses élèves, et partant, cela pourrait favoriser une participation plus intense de la part des élèves. Pour le cas des classes "grandes", par contre, on peut supposer que la contrainte imposée au professeur par le nombre même des élèves et de leurs exigences, contraint celui-ci à s'organiser d'une façon plus efficace dans la structuration et la présentation de son enseignement. Sans données spécifiques sur ce sujet, nous ne pouvons guère dépasser ces quelques réflexions sommaires. Pour ce qui concerne les classes de taille intermédiaire, il est manifestement nécessaire d'attendre d'autres occasions où l'observation comparée sera possible dans des conditions mieux contrôlées. A supposer que de telles variations ne soient pas attribuables au hasard, il s'agirait sûrement là d'un phénomène à étudier soigneusement.

L'examen de ce même tableau, à l'horizontale, permet de dégager un autre phénomène, qui est la diminution régulière des pourcentages de réussites avec la croissance des niveaux de cours (5e à 9e année). Ce phénomène se produit indépendamment de la taille des classes. Dans l'ensemble, en effet, les décalages sont de 6.2% (entre la 5e et la 7e année) et de 6.9% (entre la 7e et la 9e année). La première explication qui s'offre tout naturellement, c'est l'ordre systématiquement croissant des difficultés pédagogiques, à mesure qu'on gravit les degrés des programmes de cours. Plus une tâche est difficile à exécuter ou à résoudre, et plus le rendement des succès tend à décroître. Dans le cas qui nous occupe, il était difficile de savoir quelles étaient les capacités académiques réelles de la clientèle initiale par rapport aux différents cycles offerts. La diversité et la dispersion des expériences et des qualifications de ces gens font entrer, dans le problème général d'évaluation, des inconnues nouvelles - qui augmentent encore notre champ d'incertitude. Ce sera une information à introduire dans les dossiers d'élèves. Pour le reste, nous semble-t-il, la différenciation des réussites selon les cycles pourrait tenir à des différences dans la composition des classes par groupes d'âge significatifs ("jeunes" - vieux"), et aux types de motivation et de persévérance scolaires propres à chacun de ces groupes d'âge.

Nous avons fait varier les réussites aux examens selon les zones écologiques en ordre décroissant de prospérité, dans le but de voir si cela révèlerait une structure parallèle. Nous n'avons observé aucune variation régulière, quels que soient les regroupements choisis.

En groupant les zones homogènes deux par deux, nous obtenons les résultats suivants. (tableau 17).

TABLEAU 17 - Réussites aux examens selon les zones homogènes du B.A.E.Q.
(Campagne 1964-65)

Proportions de réussites	Zones homogènes du B.A.E.Q. (en prospérité décroissante)				
	I - II	III - IV	V - VI	VII - VIII	IX - X
Nombre absolu	293/468	163/249	290/479	78/181	258/430
%	62.6	65.4	60.5	43.0	60.0

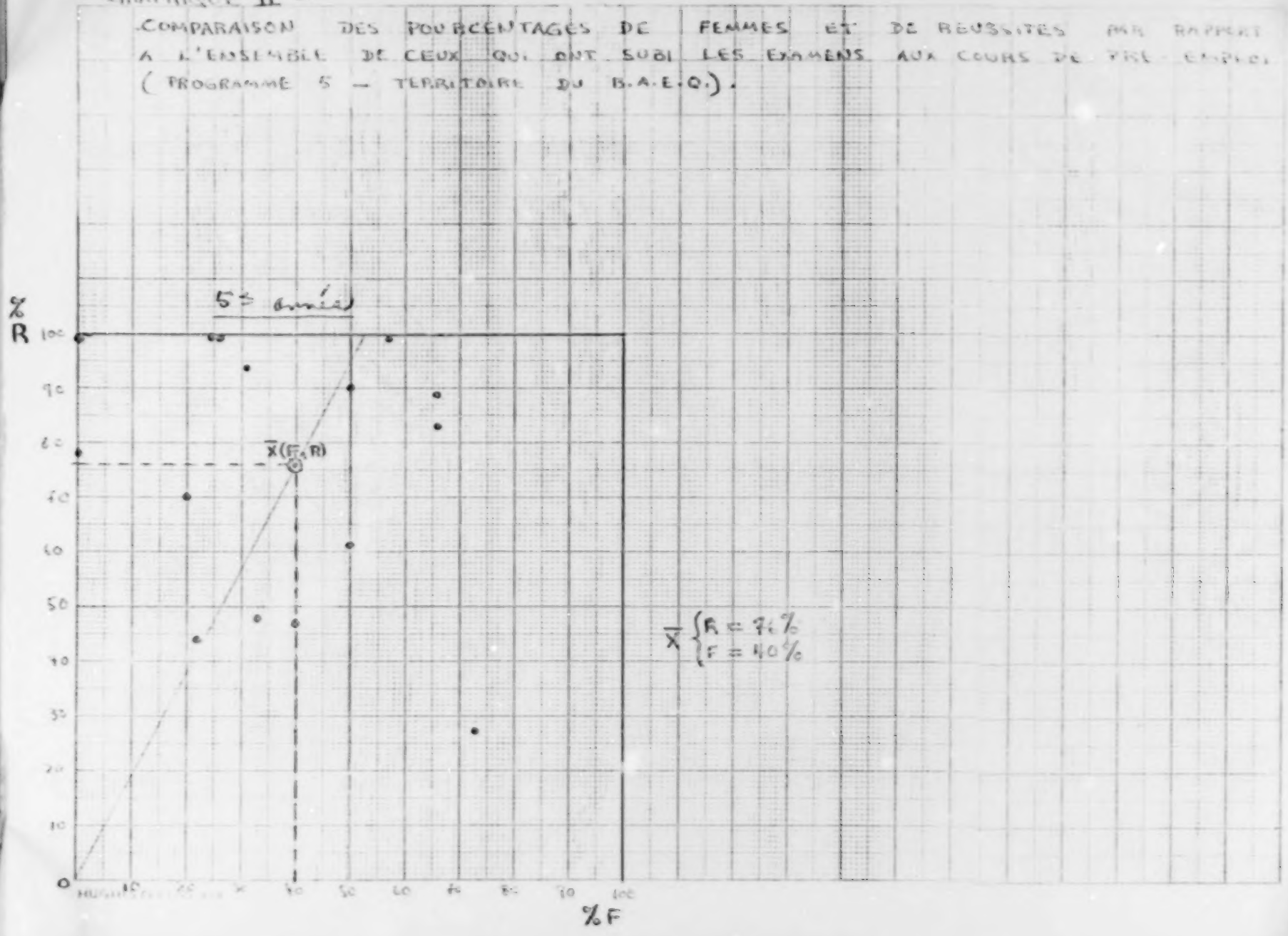
Il existe bien un écart de 22.4% entre les proportions extrêmes, mais aucune tendance régulière ne se manifeste. Cette variable est donc trop peu spécifique pour qu'on puisse en tirer une quelconque conclusion par rapport aux résultats scolaires.

Les graphiques II, III et IV illustrent l'"échec" d'une autre hypothèse. Nous avions supposé, en effet, que la présence de femmes dans les classes constituerait un facteur d'accroissement des réussites aux examens et un stimulant pour les motivations de scolarisation dans l'ensemble des classes.

Nous supposions que les motivations féminines seraient plus fortes que chez les hommes, et que cela constituerait une pression vers la compétition qui tendrait à rehausser le rendement scolaire général. Pour éprouver cette hypothèse, nous avons comparé les pourcentages des femmes et des réussites aux examens par rapport à l'ensemble des adultes

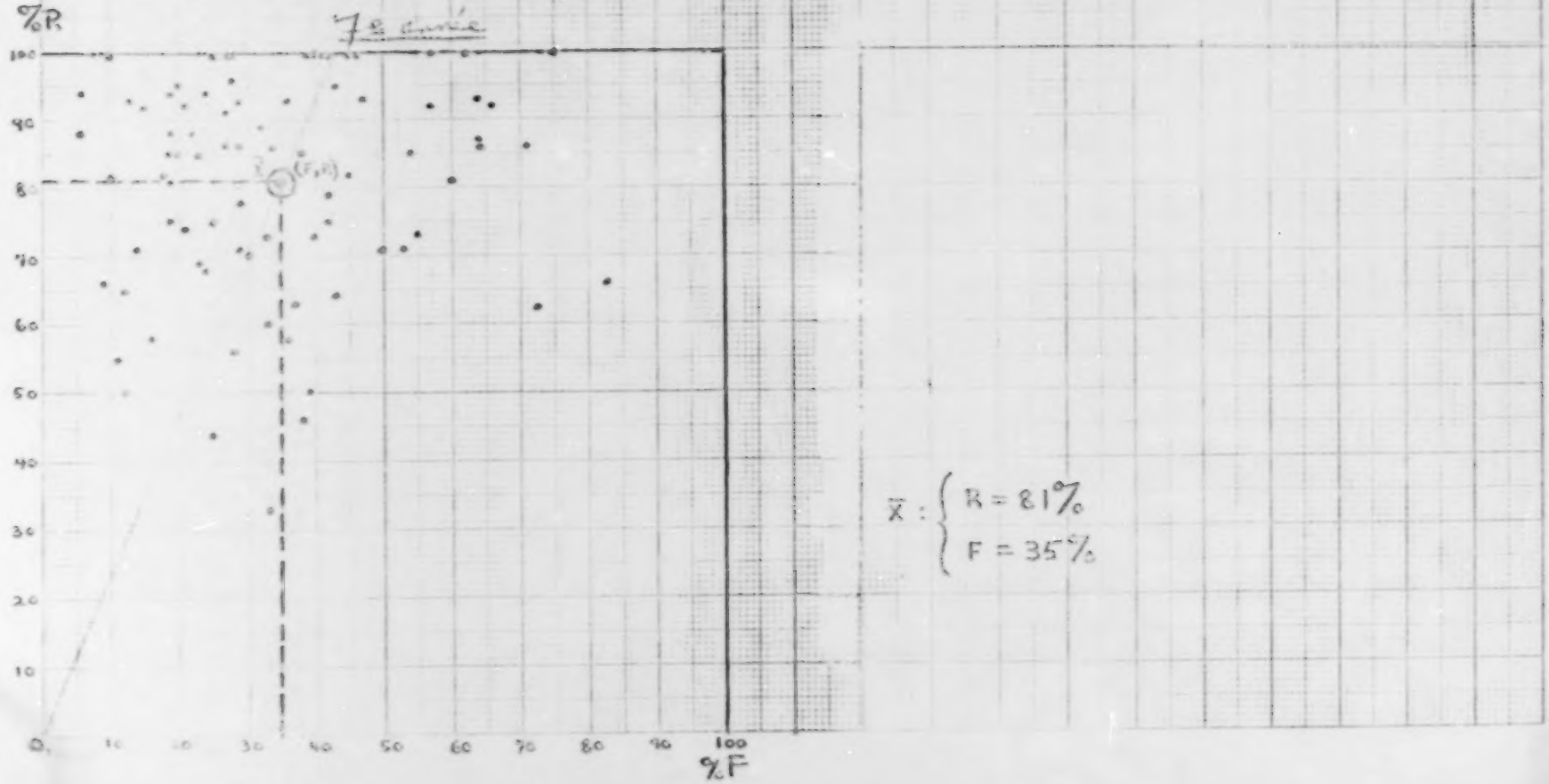
GRAPHIQUE II –

COMPARAISON DES POURCENTAGES DE FEMMES ET DE REUSSITES PAR RAPPORT A L'ENSEMBLE DE CEUX QUI ONT SUBI LES EXAMENS AUX COURS DE FIN D'EMPLOI (PROGRAMME 5 – TERRITOIRE DU B.A.E.Q.).



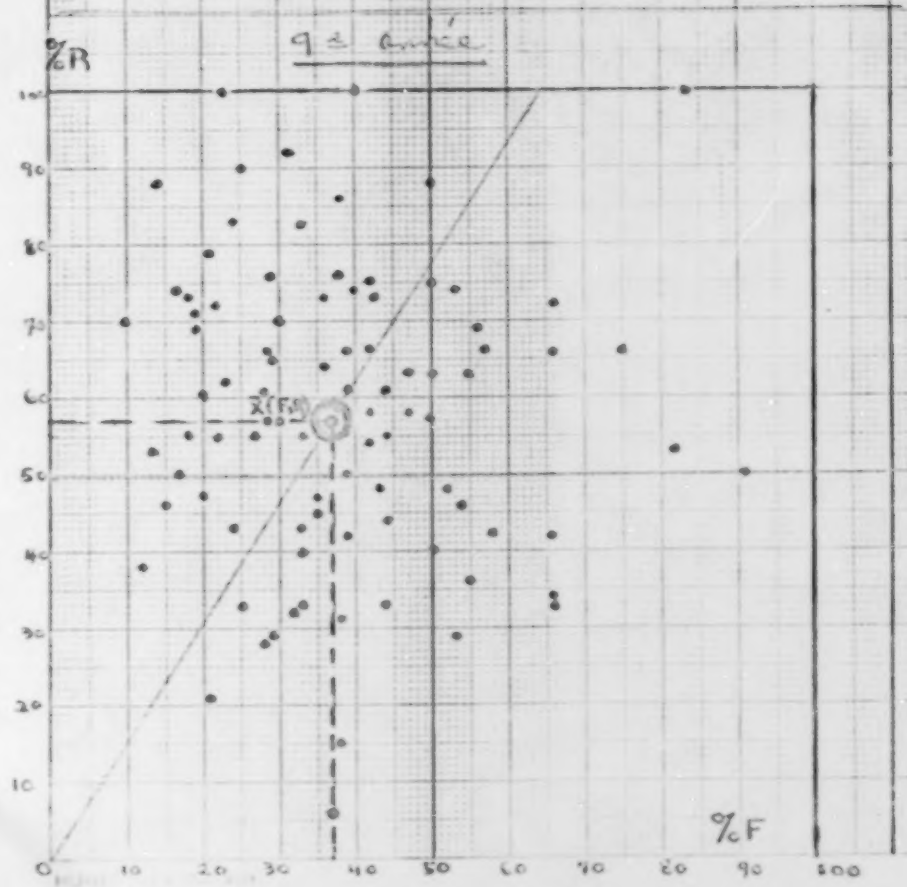
GRAPHIQUE III –

CORRÉLATION DES POURCENTAGES DE FEMMES ET DE RÉUSSITES PAR RAPPORT À L'ENSEMBLE DE CEUX QUI ONT PASSÉ LES EXAMENS AUX COURS DE PRÉ-EMPLOI (PROGRAMME 5 — FORMATION DE BASE).



GRAPHIQUE IV -

COMPARAISON DES POURCENTAGES DE FEMMES ET DE REUSSITES PAR RAPPORT A L'ENSEMBLE DE CEUX QUI ONT SUIVI LES EXAMENS AUX COURS DE PRE-EMPLOI (PROGRAMME 5 — TERRITOIRE DU B.A.E.(Q'))



$\bar{X}$: { R = 57 %
F = 37 %

qui ont subi les examens (F/F + H), selon une méthode graphique. Or l'extrême dispersion des points dans chacun des trois cycles exclut nettement la validité de cette hypothèse dans l'ensemble, sauf pour un certain nombre de classes où un tel phénomène a peut-être joué. Il faut donc en conclure que ce facteur peut avoir joué un rôle de support ou de stimulant pour les motivations scolaires des gens, mais sans que ses effets se traduisent au niveau des réussites d'une façon mesurable.

E - Les aspirations occupationnelles des élèves: quelques aspects d'un cas particulier.-

Les données groupées sous cette rubrique n'étaient pas disponibles pour l'ensemble de la population de ces élèves. Cependant, grâce à l'heureuse initiative personnelle d'un directeur de cours que nous avons rencontré en entrevue, nous disposons de quelques données précieuses concernant une classe de 7e année et une classe de 9e année dans une localité de la Vallée Matapédia. Ces informations nous permettent de mieux voir la structure des âges et des sexes selon les cycles de cours, les années de scolarité antérieure moyenne, et enfin la diversité et les types d'aspirations des élèves au niveau de leurs orientations professionnelles spontanées.

Le tableau 18 décrit la répartition des sexes dans ces deux classes. Si nous comparons la proportion totale des hommes et des femmes dans ces deux classes avec celle de l'ensemble des élèves du territoire-pilote (cf. tableau 19), nous observons pratiquement les même pourcentages; l'écart entre la moyenne totale de l'échantillon et celle de la population est de 0.5% pour les deux sexes, et de 2.2% pour les deux années de cours (7e et 9e). A l'intérieur des catégories de sexe et de niveau de cours, cependant, il se présente des distributions assez différentes de celles manifestées par la population totale. Dans l'échantillon, il y a plus de femmes en 9e qu'en 7e année par rapport à la proportion correspondante dans l'ensemble de la population, et moins d'hommes pour les mêmes catégories. La proportion des femmes par rapport aux hommes est plus petite

en 7e année, et plus grande en 9e année, que la proportion comparable dans l'ensemble de la population. Dans les deux groupes, il y a un plus fort pourcentage d'hommes que de femmes en 7e année et un plus fort pourcentage de femmes que d'hommes en 9e année, mais ces inégalités sont plus accusées dans l'échantillon que dans la population. Cela peut laisser supposer que les femmes ont une scolarisation plus avancée que les hommes, au moins dans ce secteur de population active, sinon en général.

TABLEAU 18 - Elèves selon le sexe et le cycle dans deux classes.-

SEXE	7e année		9e année		TOTAL	
	N (1)	%	N	%	N	%
Hommes	45	51.1	43	48.9	88	70.4
Femmes	12	32.4	25	67.6	37	29.6
TOTAL	57	45.6	68	54.4	125	100

(1) N = nombre absolu d'élèves.

TABLEAU 19 - Elèves selon le sexe et le cycle dans l'ensemble du territoire-pilote.-

SEXE	7e année		9e année		TOTAL	
	N (1)	%	N	%	N	%
Hommes	1,448	44.8	1,779	55.1	3,227	69.9
Femmes	558	40.2	828	59.8	1,386	30.1
TOTAL	2,006	43.4	2,607	56.6	4,613	100

(1) N = nombre absolu d'élèves.

La répartition des âges selon le cycle dans ces deux classes offre également l'occasion d'observations significatives. (cf. tableau 20)

TABLEAU 20 - Répartition des âges par cycle dans les deux classes.-

DEGRE	Age moyen	16-25	26-35	36-45	46-55	56+	TOTAL
7e année	36.2	12	13	20	6	5	56
9e année	27.1	34	20	12	1	0	67
TOTAL	-	46	33	32	7	5	123

La première observation la plus évidente est la différence de 9.1 années entre la moyenne d'âge des élèves en 7e année et celle des élèves de 9e année. Cela est un phénomène normal, étant donné la tendance à l'accroissement de la scolarisation des jeunes générations depuis plusieurs années: les 16-25 ans sont presque trois fois plus nombreux en 9e qu'en 7e année, tandis que les 46 ans et plus sont onze fois plus nombreux en 7e qu'en 9e année.

En parlant plus haut des motifs d'abandons de cours, nous avions insisté sur la formation scolaire antérieure insuffisante. Nous avons pu déterminer la scolarité antérieure moyenne dans ces deux classes, selon le sexe et le cycle (cf. tableau 21).

TABLEAU 21 - Années de scolarité antérieure moyenne dans les deux classes.-

SEXE	7e année	9e année
HOMMES	4.7	6.7
FEMMES	5.4	6.9

Comme nous l'avions déjà signalé plus haut, les femmes sont plus avancées en scolarisation que les hommes. Nous en avons ici une mesure spécifique: en 7e année, la marge est de 0.7 année en moyenne, et en 9e année, elle est de 0.2 année. Mais ce qui est le plus intéressant ici, c'est l'écart entre la scolarité antérieure moyenne et le degré précédant immédiatement le degré de cours suivi par les élèves. Cet écart est de 1.3 an pour les hommes, et 0.6 an pour les femmes en 7e année, et de 1.3 an pour les hommes, et 1.1 an pour les femmes en 9e année. Dans les cas extrêmes, qui sont masqués par le calcul des moyennes, il se trouve une fraction importante des élèves qui étaient trop peu scolarisés pour suivre le cours du degré où ils étaient inscrits: des personnes possédant une 5e ou une 6e année, par exemple, auraient dû normalement s'inscrire en 7e année, et non pas en 9e année, comme plusieurs, semble-t-il, l'ont fait. C'est là une observation qui peut suffire pour expliquer un certain nombre d'échecs aux examens, sinon une fraction des abandons.

Le directeur de ces deux classes a eu l'idée de demander à ses élèves d'inscrire sur des feuilles, non pas seulement leur nom, leur âge et leur dernière année de scolarité, mais aussi ce qu'il a appelé leur "idéal", ou leurs aspirations professionnelles. Les résultats sont assez surprenants, autant par leur diversité que par les intérêts spécifiques qu'ils semblent exprimer (tableau 22).

Il est étonnant de constater le degré de technicité impliqué par la plupart des choix, et l'absence presque généralisée des activités agricoles dans ces aspirations (3 sur 111). Quatorze personnes n'ont exprimé aucun choix. Un examen sommaire des données nous a permis de constater que ces abstentions s'agglutinent aux deux extrêmes de l'échelle des âges: les 16-25 ans et les 46 et plus. On comprend les contraintes prohibitrices qui jouent dans le groupe des plus âgés concernant un quelconque avenir professionnel dans la conjoncture présente. L'indétermination relative des jeunes nous apparaît par contre comme un phénomène significatif. Nous reviendrons sur ce problème plus loin, dans la section sur les données "qualitatives". Les hommes et les femmes s'expriment relativement dans les mêmes proportions quant à une formation professionnelle: 88.6% des hommes et 89.2% des femmes expriment un choix précis.

Un autre problème, posé par la nature même de ces choix, est l'"espérance de vie" de ces métiers sur le marché du travail. C'est là un problème général de prévision en vue de la planification de l'enseignement technico-professionnel, problème qui se pose déjà d'une façon aiguë et dont il faudra très bientôt savoir relever le défi, sans quoi on assistera à un profond désarroi dans la population.

TABLEAU 22 - Aspirations professionnelles des élèves dans deux classes de pré-emploi.-

ASPIRATIONS	CYCLE I		CYCLE II		TOTAL
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	
Sténo-dactylo	-	4	-	4	8
Couture (+ modiste-couture et couturière technicienne)	-	7	-	12	19
Vente (vente	1	-	-	2	3
Salaire (restaurant)	-	-	2	1	3
Coiffure (+barbier)	1	-	-	2	3
Arts ménagers	-	-	-	1	1
Menuiserie	2	-	4	-	6
Mécanique	11	-	11	-	22
Electricité (+ électronique	2	-	3	-	5
Comptabilité	-	-	1	-	1
Mécanique diésel	2	-	3	-	5
"Camionneur mécanique"	-	-	1	-	1
Opérateur de pelle mécanique	-	-	1	-	1
Charpente	-	-	2	-	2
Dessin industriel	-	-	1	-	1
Agriculture	2	-	1	-	3
Garde-forestier	-	-	1	-	1
Sécurité industrielle	-	-	1	-	1
Débosselage et peinture	-	-	1	-	1
Soudure (+fer ornemental)	3	-	8	-	11
Equerre et lecture de plans	2	-	-	-	2
Plomberie et chauffage	3	-	-	-	3
Cordonnier	1	-	-	-	1
Débiteur de viande	2	-	-	-	2
Briqueleur	1	-	-	-	1
Peinture	1	-	-	-	1
Surintendant général (?)	1	-	-	-	1
Boulanger	1	-	-	-	1
Industrie laitière	1	-	-	-	1
TOTAL	37	11	41	22	111

II - Les données "qualitatives": réactions, critiques, hypothèses.-

Dans cette section, nous allons consigner un certain nombre de thèses et de réflexions qui n'ont pu donner lieu à l'analyse quantitative mais qui, pour autant, n'en demeurent pas moins significatives et importantes pour l'évaluation de la campagne de 1964-65, et pour une orientation d'ordre prospectif. Les problèmes de portée générale, touchant des questions plus larges en éducation des adultes, seront réservés pour la troisième section du présent rapport.

A - L'intérêt porté par la population locale aux cours d'extension scolaire.-

Ce titre était une des questions posées dans le questionnaire rempli par les directeurs de cours. Nous allons rapporter deux témoignages significatifs de directeurs de cours en réponse à cette question; le premier se trouvait dans le comté de Gaspé-Sud, le second dans Bonaventure.

"La population, déclare le premier directeur, déplore le fait que ces cours ne se présentent à eux qu'en 1965. Beaucoup auraient aimé s'instruire dans leur jeunesse, mais dans la paroisse où je suis présentement et les paroisses avoisinantes, beaucoup de gens demeurent loin de la classe et dans de petits rangs perdus. Ceux qui se présentent aux cours sont très intéressés et la population, en général, s'intéresse à la chose.

Personnellement, je ne croyais pas à ces cours avant de commencer, mais présentement je suis renversé de voir l'intérêt manifesté."

Le directeur dans le comté de Bonaventure nous livre les propos suivants: "A cause de la poussée générale vers l'instruction, les gens de notre population, en général, en comprennent la nécessité pour leurs enfants, et même pour eux. C'est pourquoi la moitié des adultes s'y intéressent à l'heure actuelle. Quant à l'autre moitié, la majorité d'entre eux entreront dans le courant dans les années à venir. Parmi ceux qui assistent aux cours, il y a deux catégories:

1) Ils s'instruisent en vue d'apprendre un métier, pour un meilleur emploi (les jeunes de 18 à 35 ans).

2) Les autres viennent pour se perfectionner, pour connaître davantage, pour en savoir aussi long que leurs enfants.

Ce sont ceux qui restent et sont prêts à beaucoup de sacrifices de loisirs, de repos, pour réaliser ce rêve."

La très grande majorité des directeurs corroborent ces deux témoignages, qui ont le mérite de résumer la plupart des thèmes les plus typiques dans les réponses. De plus, les quelques entrevues que nous avons pu mener lors d'une courte visite sur le terrain, nous ont donné l'impression nette que cette campagne a provoqué un accroissement sensible de la confiance populaire à l'égard du Ministère de l'Education. On nous a cependant rappelé la responsabilité nouvelle qu'une telle confiance implique: il ne faudrait pas qu'on déclenche une vague d'aspirations qu'il serait ensuite impossible de satisfaire à cause de la rareté réelle des ressources et de l'aire d'incertitude qui rend difficiles la prévision des besoins économiques et la planification de l'enseignement technique et professionnel.

Pour le moment, il reste qu'on a entendu souvent cette phrase de la part des élèves: "C'est bien la première fois qu'on s'occupe de nous autres."

B - Quelques caractéristiques de l'organisation locale de la campagne et des cours dans le territoire-pilote.-

Dans les milieux proches de l'organisation de cette campagne, on a généralement attribué son succès à cinq facteurs principaux: l'information par les "mass-media", l'animation sociale dans les localités, la collaboration des commissions scolaires locales, la réponse étonnante de la population dans le sens d'une participation à une action collective suscitée par le ministère de l'Education (Opération 55, voyage du ministre au moment du démarrage), et enfin, l'intérêt mobilisable de la population pour la scolarisation. A ces facteurs, il faudrait ajouter au moins la disponibilité des organisateurs de cours et le dynamisme de plusieurs de ces derniers dans le recrutement des élèves: suscités d'abord eux-mêmes par les animateurs sociaux, ils sont souvent devenus d'actifs animateurs à leur tour.

Le premier élément moteur, ce fut naturellement la grande campagne concertée de publicité par la télévision, la radio et les journaux (et en particulier l'Aménagement, journal d'information du B.A.E.Q.). Sur ce fond de publicité impersonnelle, on a inscrit un type nouveau d'action visant à susciter la participation scolaire des adultes: ce fut l'animation sociale. Nous discuterons des implications plus générales de cette technique sociale pour l'éducation des adultes, dans la dernière

partie du rapport. Nous n'indiquerons ici que certains traits qui nous ont paru caractériser l'organisation de la campagne au niveau local, en réservant des interprétations plus développées pour une section ultérieure.

Dans la phase initiale du lancement, ou "démarrage" de la campagne, il nous semble que les méthodes d'animation ont créé des "pressions" diverses sur la population, parfois même assez fortes: sollicitation soutenue, visites répétées de porte en porte, discussions argumentatives en faveur de la scolarisation, etc. En certains endroits, des responsables de cours ont fait un peu de surenchère, et quelques exagérations (mineures, en général). Il était, à notre avis, difficile de procéder autrement dans certains cas, et il était même nécessaire qu'il en soit ainsi assez souvent. Après cette première phase de "pressions", il semble que les élèves ont procédé uniquement selon leurs motivations propres. C'est dès les premières semaines que la plupart des abandons ont eu lieu.

L'arrivée (en fin de juillet) des derniers versements des allocations de déplacement et de pension semble, selon les directeurs de cours que nous avons rencontrés, avoir redonné confiance à bien des personnes sur le chapitre des "gens d'en haut" (au ministère de l'Éducation). Cette question des allocations, encore une fois, semble avoir été un irritant majeur dans une proportion importante des cas - et d'abord pour les chômeurs et les plus défavorisés économiquement. Un grand nombre d'élèves - et cela est peut-être le plus important phénomène de tous - semblent, dit-on, avoir repris confiance en eux-mêmes, en leurs propres capacités de réussir à exécuter des tâches longues et contraignantes comme celles qu'exige la scolarisation systématique.

Cela est dû en bonne partie, semble-t-il, au niveau fort élevé des succès enregistrés un peu partout sur le territoire, mais aussi à l'action de l'expérience psycho-pédagogique de la scolarisation elle-même. Nous reprendrons ces phénomènes dans les discussions plus larges de la dernière section.

Le "démarrage" de cette campagne fut exceptionnellement rapide, compte tenu des dimensions du phénomène et des ressources disponibles en argent et en personnel administratif. Ce caractère forcément hâtif eut quelques effets négatifs. Le premier de ces effets, c'est qu'on n'a pas eu le temps d'opérer une sélection scientifique des élèves pour les répartir selon les niveaux de cours convenables à leurs capacités académiques. Nous avons déjà vu que ce fut là une des raisons d'un certain nombre d'abandons. Si nos renseignements sont exacts, cette limitation n'apparaîtra pas à l'occasion de la campagne prévue pour 1965-66. La sélection psychotechnique sera en effet organisée cette année au niveau des services d'orientation professionnelle dans les commissions scolaires régionales. D'autres effets de cette rapidité nous apparaissent comme plus faciles à prévenir lors des prochaines campagnes: retards dans l'envoi des manuels, des allocations, etc. La préparation administrative étant dorénavant plus lointaine, il est probable que nous allons assister à une très forte réduction de ces obstacles partiels à la scolarisation des adultes sans emploi.

C - Une catégorie particulière: les jeunes sans emploi.-

Nous abordons ici un difficile problème de description d'un phénomène qui nous est apparu à travers un nombre trop restreint d'entrevues. Les quelques directeurs de cours que nous avons rencontrés ont été unanimes et très explicites sur certaines questions concernant les jeunes (ou les "jeunesses", selon l'expression souvent entendue). Rappelons d'abord que les 16-25 ans constituent 58% de la population étudiée. Les quelques thèmes sur lesquels toutes les personnes interviewées étaient d'accord, peuvent se ramener aux observations suivantes. D'abord, les jeunes en général sont en opposition et en rupture avec la génération plus âgée, et plus spécialement avec toutes les autorités traditionnelles (parents, curé, autorités scolaires, etc.). Ils rejettent les idées et les comportements traditionnels, mais sans parvenir à leur substituer des idées et des comportements capables de les remplacer d'une façon satisfaisante. Leurs activités courantes sont constamment décrites comme évoluant autour des thèmes de loisirs: flânerie dans les restaurants, télévision, cinéma, randonnées sans but précis, sports et jeux. On les décrit comme réfractaires aux choses "sérieuses" comme le devoir, le travail, l'effort, et l'étude: ils rejettent toutes les contraintes traditionnelles. D'autres part, tous ne se sont pas trouvé des solutions de remplacement pour les modèles perdus et rejetés. L'indétermination des aspirations professionnelles des 16-25 ans, dans les deux classes étudiées à la fin de la première partie du rapport, nous apparaît dès lors comme un indice de cette absence ou confusion des normes chez les jeunes.

Presque tous ces mêmes directeurs ont expliqué, par exemple, comment un bon nombre de ces jeunes ont obtenu généralement des échecs plus nombreux que les adultes plus âgés. On aurait cru, a priori, que l'expérience scolaire plus récente chez les jeunes aurait habilité ces derniers à réussir mieux et à progresser plus rapidement que leurs confrères plus âgés. Or paraît-il, le malheur c'est que les jeunes ont compté précisément sur cela; ce faisant, ils ont investi moins d'effort dans leur travail scolaire que leurs aînés, et finalement ont réussi moins bien qu'eux. Pour l'évaluation de la prochaine campagne, nous aurons la possibilité de distribuer les réussites, abandons et autres variables scolaires selon le sexe, l'âge, la scolarité antérieure, etc. Nous pourrons donc pousser beaucoup plus profondément que nous n'avons pu le faire, l'analyse de groupements significatifs comme celui des jeunes.

Les directeurs ont rapporté que ces échecs aux examens avaient provoqué une très sérieuse prise de conscience chez une proportion considérable de ces jeunes. Il semblerait, si ces directeurs ont raison, que cette campagne a amené les jeunes à se définir des motivations beaucoup plus déterminées et résistantes concernant leur propre avenir. Plusieurs ont promis ouvertement de travailler sérieusement à leurs études en 1965-66, dans le but d'obtenir des compétences plus durables. Qu'en sera-t-il effectivement de la perdurance et de la profondeur de telles modifications d'attitudes? L'avenir seul permettra d'en observer la progression.

Il apparaît enfin que la scolarisation des adultes tend à provoquer un effet de rétroaction favorable à la scolarisation, chez les

enfants de ces mêmes adultes. Si ce phénomène est réel, cela annoncerait le début d'une disparition progressive d'un des plus sérieux obstacles à la scolarisation dans les classes sociales défavorisées: à savoir, l'attitude souvent "hostile" à l'éducation et à la culture, dans les familles de ces couches sociales. Nous tenterons, dans la dernière section de cette étude, d'étendre les implications sociologiques de tels phénomènes dans les transformations à venir, selon une attitude prospective.

D - Une critique sur la qualité pédagogique des cours de pré-emploi: le problème des équivalences.-

Devant le succès considérable remporté dans l'ensemble de la campagne de 1964-65, un groupe minoritaire a néanmoins tenu à formuler des critiques, ou du moins des réserves, sur le programme même des cours. Un des directeurs de cours de l'an dernier (dont le travail a été excellent d'ailleurs, et couronné de succès) nous a exposé cet ensemble de remarques. Tout en admettant sans difficulté la nécessité de ces cours, il a d'abord contesté en partie la valeur sérieuse des réussites académiques des élèves adultes; selon lui, la correction des examens a été trop "large" dans plusieurs localités.

La critique la plus sérieuse, à notre avis, tient au caractère très bref de la durée des cours, au fait que les programmes sont largement abrégés, et qu'ainsi, ils peuvent difficilement être considérés comme équivalents (en durée comme en contenu) aux niveaux comparables dans le système scolaire régulier.

De plus, soutient-il, cela risque de constituer une "tentation de facilité pour les jeunes", qui pourraient ainsi obtenir un certificat officiel à moins de frais, en moins de temps et avec de moindres difficultés qu'en procédant selon les voies du système régulier.

Cela est peut-être vrai d'une partie des jeunes; mais si ces jeunes "tentés par la facilité" de ces cours, ont malgré tout échoué aux examens, cette "facilité" ne serait-elle pas leur propre illusion? D'autre part, il serait fort contestable, croyons-nous, d'imposer à ces catégories d'adultes des programmes surchargés d'une façon telle qu'ils constitueraient une étroite équivalence avec les programmes réguliers comparables suivis par les enfants et les adolescents. Il convient plutôt de les former aux disciplines culturelles de base, selon une gradation comparable avec les difficultés des programmes correspondants dans les écoles régulières des jeunes. Il ne faudrait pas cependant pousser à l'extrême limite cette réduction des programmes à l'"essentiel": car un des problèmes essentiels de notre époque ne consiste-t-il pas à provoquer systématiquement la plus haute participation culturelle possible chez la majorité de la population? D'ailleurs, la confection du nouveau programme de 11e année pour les cours de pré-emploi semble s'orienter dans le sens d'un enrichissement plutôt que d'une réduction à un "schéma culturel" minimal. Il reste, encore là, qu'on ne saurait imposer à des adultes des minuties de programme et des instruments pédagogiques d'expression culturelle conçus essentiellement en fonction des enfants et des adolescents. D'après ce que nous avons pu en juger, l'effort d'éducation dans ce secteur nous apparaît, dans l'ensemble (et malgré quelques insuffisances temporaires), comme très sérieux et plus que défendable.

III - Quelques problèmes de portée générale impliqués par cette campagne.-

Notre intention ici n'est pas de justifier la nécessité de l'éducation des adultes, et en particulier les cours de pré-emploi et de formation techno-professionnelle, par le recours à des arguments et à des situations sociales que tous connaissent. Personne en effet n'ignore les implications générales du progrès technique pour la productivité, pour la stabilité de la main-d'oeuvre et la nécessité conséquente d'adapter les qualifications professionnelles en fonction de ces exigences nouvelles. L'accroissement prodigieux des connaissances et de la maîtrise de l'homme moderne dans tous les secteurs de la culture scientifique, technique et artistique fait que nul homme ne peut désormais se permettre de ne plus apprendre de substantiel au-delà de sa première période de scolarisation.

Notre intention est plutôt de procéder à un découpage sommaire des divers problèmes impliqués par ce secteur de l'éducation des adultes, de façon à dégager certaines limites aux options possibles qui s'offrent à nous dans les conditions présentes.

Devant l'expansion rapide des campagnes administrées dans les cadres du Programme 5, et devant le regroupement administratif et financier des divers services dans le domaine de l'éducation des adultes, il importe de placer ces cours de pré-emploi dans un contexte de problèmes plus vastes. Il faut naturellement comprendre ce programme comme faisant partie d'un ensemble d'autres programmes plus ou moins rigoureu-

soient complémentaires, qui s'enchaîneront éventuellement dans une structure systématique d'éducation permanente. Il faut surtout voir cet ensemble d'activités comme des mécanismes rendant possible toute une série d'adaptations indispensables entre divers secteurs de la vie socio-économique et gouvernementale. Il s'agit donc de définir les "zones" où ces ajustements réciproques doivent pouvoir s'opérer selon les solutions les plus harmonieuses.

Nous aurons donc à décrire successivement les divers éléments qui composent l'ensemble du problème, et auxquels il faudra appliquer des solutions et mesures diverses, d'une façon coordonnée.
Il faudra évoquer les difficultés des organisateurs des cours dans le recrutement, la sélection et l'orientation des élèves; les contenus des programmes et la nécessité d'une méthodologie pédagogique adaptée aux élèves adultes; les implications des résultats de ces campagnes (réussites, échecs, abandons) pour les élèves adultes eux-mêmes, pour l'économie et pour l'ensemble de la société; et enfin certains problèmes de planification et de coordination chez les divers appareils administratifs concernés.

4 - Recrutement, sélection et orientation des élèves adultes.-

On a souvent mis en évidence les difficultés du recrutement des adultes pour des campagnes de scolarisation, surtout chez les chômeurs et les "économiquement faibles" dans les zones défavorisées. Les observateurs mentionnent les vues à court terme de ces groupements, leur désir d'obtenir des résultats immédiats, leur mentalité de "dépendants sociaux", leur "paresse irréductible". P. Miller parle de la "psychose du chômage" qui se développe chez les individus et les familles accablés au manque d'emploi durant des périodes prolongées:

"Thus, when a group of people is unable to obtain work, they become depressed, comfort each other in their depression, and can see no hope in life or in their own efforts. They soon lose all initiative, any desire to improve their own position and instead look to society to take care of them. The problem of training these people becomes one not only of economic, social and psychological effort as an educational task." (1)

Le recrutement de ce type de clientèle se heurte donc à une sorte d'inertie culturelle qui, dans les cas de chômage prolongé, s'exprime dans une philosophie fataliste de la mauvaise chance et de l'inutilité foncière de toute initiative créatrice pour améliorer son sort. Le rendement des campagnes de recrutement qui se confinent aux journaux, à la radio-télévision, et même aux pamphlets, a souvent été fort décevant, même aux Etats-Unis.

Note (1) Peter Miller, "Automation: Learning to Live with Change", The Business Quarterly, vol. 20, no 2, été 1965, p. 14.

[illegible] cas où ces efforts ont été fructueux semblent être avant tout [illegible] mise en œuvre des opérations d'animation sociale. Comme l'indique S. Miller, le problème de recruter ces types de "dépendants sociaux" en vue de la formation générale et professionnelle est d'abord un effort psychologique, économique et social, avant d'être un effort d'éducation au sens plus étroit du terme. Nous avons déjà vu que cette "apathie" était l'une des raisons d'abandon mentionnées par les directeurs des cours de pré-emploi. Si tel est le cas, il faudrait prévoir des efforts concertés pour généraliser l'application des techniques d'animation sociale dans ce domaine. Dans le territoire que nous avons étudié, les organisateurs de la campagne disposaient de tout un appareil local d'animation déjà en place. Dans le cas des milieux urbains, il faudra prévoir des aménagements particuliers de ces techniques. Dans une expérience récente tentée à Norfolk, aux Etats-Unis, on a voulu enrôler une centaine de "chômeurs invétérés", tous Noirs et d'un niveau d'instruction qui ne dépassait pas la fin du cours élémentaire. "La campagne initiale de publicité ayant complètement échoué, on décida de recourir à des moyens de communication moins orthodoxes. Les recruteurs trouvèrent leur maximum d'efficacité dans les bars et les clubs, à l'angle des rues et dans les églises. Les meilleurs intermédiaires dans les quartiers les plus misérables furent peut-être les pasteurs". (1) On pourrait s'inspirer de l'expérience de certains groupes qui ont déjà commencé une action d'animation sociale en milieu urbain, à Montréal en particulier.

---

(1) Gérald G. Lomers, "Un programme de recherche sur la formation professionnelle des adultes aux Etats-Unis", Sociologie du Travail, vol. 7, no 1, janvier-mars 1965, p. 62.

La connaissance des aptitudes, acquises dans le cadre des activités scolaires, qu'au niveau de leurs aptitudes intellectuelles et de leurs centres d'intérêt, est une autre fonction que doit remplir le système scolaire au moment du recrutement. Il faudra éviter de les faire entrer à des niveaux de formation qui sont au-delà de leurs capacités immédiates. Il est tout indiqué, semble-t-il, d'adapter les techniques de sélection employées (en particulier les tests psychométriques) aux clientèles particulières auxquelles ces services d'éducation sont offerts. L'orientation des adultes vers des secteurs de formation qui leur conviennent devra également utiliser des techniques adaptées aux caractéristiques de ces adultes.

Le recrutement des élèves adultes pose encore des problèmes de coordination institutionnelle ou administrative dans l'organisation locale des cours. La fin des travaux d'hiver, par exemple, ne coïncidait pas, dans certaines localités, avec le début de la période des cours. Il serait possible de conclure des ententes avec les municipalités en vue d'ajuster les périodes saisonnières des travaux d'hiver et de la scolarisation des adultes. On éliminerait de cette façon un obstacle à l'attraction des clientèles pour la formation.

Chez les élèves qui se trouvaient en chômage saisonnier, la reprise des travaux dans les chantiers au printemps s'est trouvée, à l'inverse, à causer des abandons de cours chez un bon nombre d'entre eux qui, par ailleurs, auraient pu terminer leur cours avec succès. La coordination serait plus difficile ici, parce qu'il s'agirait d'imposer une contrainte non-économique à des secteurs particuliers du marché de l'emploi.

S'il était possible de faire accepter aux employeurs une remise de la période d'embauche pour les travailleurs en formation, ce problème recevrait au moins une solution partielle. La contribution éventuelle de l'entreprise pouvait se faire selon des modalités diverses. Par exemple, la conception du "congé-éducation", proposée par M. Jean-Paul Lefebvre, constituerait "une protection importante contre le sous-emploi, en même temps qu'un facteur de progrès social". (1)

Les conflits entre l'inscription des adultes aux cours et les conditions légales de leur statut d'assurance-chômage, qui ont créé des difficultés en 1964-65, seront largement supprimés en 1965-66, à cause de la modification du système des allocations versées par la Division des cours de formation professionnelle. Selon l'ancien système, qui était en vigueur jusqu'à tout récemment, l'élève qui recevait des prestations d'assurance-chômage ne pouvait recevoir d'allocations dépassant le même (allocation plus prestation) de $15 s'il était au foyer, ou de $30 s'il devait prendre pension pour suivre les cours. Cette liaison entre les prestations d'assurance-chômage et les allocations de formation fut la source d'une foule de malentendus, de tensions, d'incertitudes, et même d'abandons de cours chez les élèves, et de retards considérables pour le personnel restreint administrant ces services. Avec le nouveau système, une allocation hebdomadaire de base sera reçue par tout élève, célibataire ou marié; à ceci s'ajoutera un second montant fixe pour les élèves obligés de prendre pension. Il n'y aura plus qu'à savoir si l'élève demeure au foyer ou en pension pour les besoins du cours. L'indépendance entre ces allocations et les prestations d'assurance-chômage reçues rendra beaucoup plus souple la coordination nécessaire entre les parties intéressées dans la formation des adultes, et supprimera un obstacle au recrutement de ces derniers.

---

(1) Le Devoir, mardi le 18 janvier 1966, p. 3.

B - L'adaptation des programmes et des méthodes à la formation des adultes

La formation accélérée des adultes conçue selon des modalités qui la rendent "équivalente" aux certificats décernés aux jeunes dans le système d'enseignement régulier, crée des problèmes d'adaptation spécifiques. Ces problèmes mettent en cause la confection des programmes, la mise au point des méthodes pédagogiques, et enfin la formation des professeurs pour l'enseignement aux adultes.

1. Les programmes

Le problème consiste ici à déterminer les contenus des manuels et les matières "importantes" pour l'enseignement à un niveau donné, surtout dans les cours de formation générale (pré-emploi) aux niveaux élémentaire et secondaire. Il s'agit d'offrir une "formation de base" qui soit intellectuellement honnête, centrée sur les intérêts propres aux adultes et respectant leur expérience de la vie. Il est bien évident qu'on ne peut pas les intéresser au fait que "Lili a bu", ou que "Léo a ri". D'autre part, il serait tout aussi difficile de leur imposer des manuels dont la complexité serait décourageante à un niveau académique donné, ou dont l'étude serait inabordable sans une bonne initiation préalable de la part des professeurs.

La détermination des centres d'intérêt des adultes, aussi bien que la nature et le niveau des difficultés intellectuelles qu'ils peuvent surmonter, sont des problèmes qu'il importe de résoudre "sur le terrain". Il faudra consulter les élèves et les enseignants sur ces questions. C'est un domaine où les théories sont encore plus rares

que les expériences, et il faudra de toute évidence puiser les leçons pour l'avenir à partir des situations pédagogiques pratiques. Il serait peut-être très utile que des spécialistes des programmes puissent se rendre dans les classes où se donnent des cours, dans le but d'observer et d'écouter ce qu'ont à dire, sur ces problèmes, les principaux intéressés. C'est de l'expérience que l'on dégagera des normes pour l'action.

2. Les méthodes

La très grande majorité des personnes qui ont enseigné aux cours de pré-emploi (ceux, du moins, qui avaient déjà quelque expérience de l'enseignement) ont travaillé, pour la première fois de leur vie, avec des élèves adultes. Ils ont donc eu à affronter ces classes avec des moyens pédagogiques et une expérience confinés à la formation des enfants et des adolescents. Il semble bien que ces premiers contacts pédagogiques ont entraîné des frictions et suscité des tensions entre les professeurs et leurs élèves. Il est même possible que certains enseignants n'ont pas réussi à "se faire" à cette expérience, et à modifier leurs procédés pédagogiques en fonction des réactions de leurs élèves. D'autres professeurs - et il semble qu'il s'en est trouvé plusieurs - ont réussi à transformer leurs méthodes et l'orientation de leur enseignement en fonction de la mentalité de leurs élèves. Ils ont donc réussi à adapter leur méthodologie à des mentalités d'adultes. Il nous semble qu'une réflexion théorique sur la méthodologie de l'éducation des adultes pourrait se fonder sur une interrogation systématique de ces réussites et de ces échecs.

Il est nécessaire qu'on en parvienne à élaborer une méthodologie psycho-pédagogique de la scolarisation des adultes qui tienne compte des dimensions socio-culturelles de certains types précis de clientèles: ruraux et urbains; chômeurs chroniques et travailleurs; sous-scolarisés au niveau général (pré-emploi) et sous-qualifiés pour des fonctions techniques professionnelles; sédentaires et aspirants à la mobilité géographique; hommes et femmes; jeunes et plus âgés; célibataires et gens mariés; milieux de diverses classes sociales; etc. Il est certain que la méthode devra varier selon que l'on enseigne à des semi-analphabètes ruraux de classe inférieure dans le cadre de cours de pré-emploi, ou à des cols blancs de classe moyenne aspirant au baccalauréat pour adultes. Ces divers facteurs représentent des conditionnements socio-culturels plus ou moins directs affectant la pédagogie appliquée aux adultes. Si en effet ces variables différencient le succès scolaire et l'orientation des jeunes élèves, à plus forte raison faut-il prévoir qu'elles vont jouer sur des adultes qu'elles ont eu le temps d'affecter plus profondément. Tout cela pose un ensemble de problèmes spécifiques au niveau de la formation culturelle systématique des adultes.

Par exemple, on nous a dit que les professeurs ont découvert qu'il fallait user de "diplomatie" avec les adultes; que ces derniers "ne posaient pas les mêmes sortes de questions que les enfants"; qu'ils étaient "beaucoup plus prudents, plus consciencieux et plus exigeants sur la précision que les enfants"... Des observations de ce genre pourraient constituer un précieux point de départ à des études beaucoup plus approfondies visant à dégager une méthodologie très nuancée en éducation des adultes.

dans l'adaptation des méthodes à leur clientèle adulte, la pratique, encore une fois a précédé la pensée théorique. Si l'on suppose que les maîtres qui ont "bien réussi" avec leurs classes d'adultes, et qui ont été aimés de leurs élèves, ont adapté leurs méthodes avec succès, alors il faudra considérer leurs procédés comme ayant quelque signification théorique pour la méthodologie. Ces leçons de l'expérience pourront constituer au moins une base partielle pour la formation des futurs maîtres qui s'orienteront vers l'enseignement aux adultes. Elles pourront servir également pour la préparation plus immédiate des professeurs qui enseigneront dans les prochaines campagnes. Il apparaît ainsi que l'amélioration des programmes, des méthodes et de la préparation des professeurs sont des problèmes d'adaptation étroitement liés, dans leurs solutions, à une évaluation nécessaire de la pratique des expériences en cours.

C - Les implications des résultats de la scolarisation des adultes

Une politique de développement dans le secteur de l'éducation des adultes doit tenir compte des effets visés et de leurs implications pour d'autres politiques poursuivant des objectifs complémentaires. Dans cette section, nous envisagerons ces effets pour les élèves adultes eux-mêmes, pour l'économie et pour la société dans son ensemble. Dans la dernière section, nous examinerons certains des problèmes institutionnels soulevés par ces effets de la formation des adultes.

1. Pour les adultes eux-mêmes

La dépendance sociale est un problème majeur qui se pose d'une façon dramatique dans le domaine du bien-être social. Sans concevoir ce phénomène dans la perspective plus étroite d'une "guerre à la pauvreté", il faut reconnaître que la formation des travailleurs sans emploi n'est pas étrangère à la solution possible de ces problèmes.

Les observations évoquées plus haut sur le fatalisme, l'apathie et le manque d'initiative chez beaucoup de ces gens, peuvent servir de point de départ à une réflexion sur des solutions possibles par la voie de l'éducation. Plusieurs témoignages sur la campagne que nous avons étudiée laissent croire que beaucoup de personnes qui avaient suivi les cours sans trop de conviction au début, ont subi des changements profonds d'attitude vers la fin des examens. "Pour une fois, ils ont vraiment réussi quelque chose de valable et d'utile dans la vie." "Ca faisait assez longtemps qu'on attendait ça, maintenant qu'on sait que c'est bien vrai, on va sûrement continuer, en profiter".

"Maintenant, on va peut-être avoir un peu d'avenir". Des remarques de ce genre n'expriment peut-être pas uniquement un regain d'espoir, mais aussi une nouvelle façon de penser, un sentiment d'être enfin armés pour maîtriser des situations qui, jusque là, avaient signifié l'échec. Même pendant la campagne de scolarisation, un directeur dans le comté de Rimouski a pu exprimer l'observation suivante: "En général, on s'y intéresse grandement (aux cours), seulement les adultes qui sont un peu plus âgés et qui sont obligés de travailler en dehors pour gagner leur vie apprécient et cherchent plus à s'instruire que les adultes plus jeunes qui n'ont pas beaucoup d'expérience au travail, parce qu'ils cherchent seulement un emploi comme bûcherons". Comparant les jeunes aux adultes plus âgés, un autre directeur décrit comment les premiers obtiennent rapidement des emplois "qui ne leur sont pas refusés par manque d'instruction, tandis que les autres qui ont goûté à la misère ont une meilleure ambition et veulent absolument améliorer leur sort". Il faut dire qu'il existait déjà des groupes d'animation dans ces zones depuis deux ans, et que le travail de motivation des gens était déjà entrepris dans cette direction de promotion sociale. Les cours de pré-emploi répondaient donc à un besoin déjà partiellement conscient.

Si les "dépendants" sont des personnes qui compensent leurs échecs socio-économiques durables par le recours à une aide gouvernementale quasi-permanente ou chronique, faute de pouvoir le faire par leurs propres efforts, on pourrait dire que la dépendance sociale est un mode d'adaptation inadéquate à l'échec. Dans ce contexte, on pourrait interpréter les nouvelles réactions, décrites plus haut, comme le passage de

solutions passives à des solutions plus actives et autonomes de leurs problèmes. L'aide gouvernementale, dans ce cas, consiste à donner aux sans-emploi des instruments culturels nouveaux qui pourront leur permettre de résoudre, par leurs efforts propres, leurs problèmes socio-économiques particuliers. Si l'éducation des adultes, en intégrant la pensée technique à la mentalité des moins favorisés, développe en eux des attitudes propices à l'adaptation active et personnelle aux exigences de la société moderne, l'hypothèse de travail proposée ici doit avoir des implications considérables.

Les effets de la formation générale et professionnelle des adultes atteindraient ici des objectifs plus larges que ceux de répondre à la demande de main-d'oeuvre qualifiée ou de les introduire dans les "circuits productifs" de l'économie. Nous parlerons de ces objectifs plus loin. Il serait opportun d'opérer une évaluation méthodique des niveaux de bien-être (ou de "mieux-être") atteints par les personnes qui ont complété des cours de pré-emploi et de formation professionnelle. Si un nombre considérable de ces gens obtiennent des emplois stables, avec des possibilités permanentes de recyclage, les implications de ces effets pour la vie familiale, pour la santé mentale, etc, pourraient être incalculables. Des recherches s'imposent dans ce domaine, pour dégager le visage explicite des objectifs humains que poursuivent les politiques de formation, de mobilité et de reclassement de la main-d'oeuvre active ou en chômage. Ces objectifs sociaux peuvent inspirer les politiques autant que les objectifs économiques.

2. Pour l'économie

Les avantages pour l'industrie, de la formation des adultes au niveau des cours de pré-emploi, sont incomplets. Ces cours ne visent en effet qu'à donner aux adultes sous-scolarisés une formation [illegible] permettant d'accéder à une formation techno-professionnelle (un an pour un cours de métiers, lle année pour un cours technique), [illegible] à un emploi qualifié. La fonction de ces cours est de compenser la sous-scolarisation des adultes aux niveaux académiques inférieurs à la formation professionnelle. Il est donc bien évident que les cours de pré-emploi ne demeureront nécessaires qu'aussi longtemps que subsisteront ces situations de sous-scolarisation de la main-d'oeuvre. Lorsque les générations montantes auront pénétré le marché de l'emploi avec une formation de niveau secondaire et au moins un début de formation technique, les programmes de recyclage des adultes se poseront uniquement en termes de formation professionnelle. Il n'est pas question ici d'évacuer une formation de type plus "humaniste": le problème consistera à situer une telle formation à un niveau supérieur à celui des enseignements "de base" (pré-emploi).

La récupération des travailleurs déclassés ou sous-qualifiés, par le moyen de la formation générale et professionnelle, comporte des avantages évidents pour l'industrie: augmentation de la productivité, orientation plus rationnelle et plus flexible d'une main-d'oeuvre mieux qualifiée, recyclages subséquents plus aisés, etc.

Le secteur des finances publiques se ressentira positivement aussi des effets de ces programmes de formation. On pourra observer une diminution progressive des prestations d'assurance-chômage et d'assistance-chômage et une réduction graduelle des prestations d'assistance publique, à mesure que s'amélioreront la situation de l'emploi et les niveaux inférieurs de bien-être. A mesure que ces secteurs des dépenses publiques diminueront, les revenus gouvernementaux s'accroîtront grâce aux nouveaux salaires imposables.

3. Pour l'ensemble de la société

Les effets de ces politiques affecteront, à des degrés divers, l'ensemble des mécanismes de fonctionnement de la société. Plus de gens seront mobilisés dans des fonctions socialement utiles, au meilleur de leurs capacités humaines. Un des objectifs des politiques de bien-être est de supprimer progressivement les cloisons institutionnelles (assistance publique, etc.) qui conservent dans l'inaction et la stérilité des catégories entières de population. Or les politiques de formation des adultes visent précisément à briser les cercles vicieux de la dépendance sociale de ces groupements par rapport au gouvernement, en les introduisant dans les circuits de production et en leur procurant un statut actif dans la société. L'assistance publique s'en trouvera réduite aux seuls cas d'urgence temporaire. L'assurance-chômage sera réduite au minimum du temps requis pour recycler les effectifs de main-d'oeuvre en fonction des exigences de la reconversion industrielle. Ces considérations sont de l'ordre des objectifs poursuivis; il est donc indispensable que des recherches d'évaluation soient incorporées à la mise en oeuvre des politiques où intervient la formation des

des adultes. De telles recherches permettront de mesurer l'efficacité réelle des politiques appliquées, et d'en "corriger le tir" en temps utile.

L'objectif le plus général de toutes ces politiques est de rendre possible la participation active de toutes les catégories de la population au développement économique et social de leur société, grâce à des mécanismes permanents de formation et de reclassement. La mobilisation concertée de ces groupements maintenus longtemps dans l'inertie pose déjà, à son tour, tout un ensemble de problèmes d'organisation coordonnée et de planification.

D. Problèmes d'administration, d'organisation et de planification

Toutes les questions d'ajustement et d'adaptation évoquées jusqu'à ce point impliquent une action coordonnée de la part d'un ensemble d'appareils administratifs, disposant à leur tour d'un certain nombre d'instruments légaux et techniques. En particulier, il se manifeste, à chacun de ces niveaux, le souci de créer des mécanismes permanents pour le développement et la mise à jour des ressources humaines, en fonction des exigences diverses de la société et de la vie des hommes.

1. Les appareils administratifs concernés

Les instances administratives de l'organisation des cours de pré-emploi se situaient aux niveaux du gouvernement fédéral (commission de l'Assurance-Chômage, Service national de Placement), du gouvernement provincial (Ministère de l'Education, Division des cours de formation professionnelle), de la région-pilote d'aménagement (Bureau d'Aménagement de l'Est

du Québec), et enfin au niveau des Commissions scolaires locales. Le B.A.E.Q. était naturellement le seul organisme de niveau régional participant à la mise en oeuvre de la campagne des cours de pré-emploi; à ce niveau, un représentant du ministère de l'Education, Monsieur Lucien Parent, agissait comme coordonnateur régional de l'opération, et servait d'intermédiaire entre les unités locales, le S.N.P., le B.A.E.Q. et la Division des cours de formation professionnelle.

Le travail de coordination au niveau régional s'est avéré une tâche pratique extrêmement lourde, à cause des innombrables interventions, plaintes, consultations et petits conflits à résoudre quotidiennement. A la Division des cours de formation professionnelle, les tâches administratives mineures se sont également multipliées d'une façon extrême, ce qui a exigé plusieurs voyages sur le terrain par des membres de ce service - réduisant d'une façon drastique un personnel déjà peu nombreux.

Pour la campagne de 1965-66, on a prévu de passer les contrats d'organisation de cours avec les Commissions scolaires régionales, qui verront à leur tour à l'organisation de ces cours au niveau local. Déjà, on constate une diminution des multiples contrôles administratifs qui alourdissaient auparavant le travail des responsables. Les allocations de déplacement, par exemple, seront versées directement (et beaucoup plus rapidement) aux élèves par la Commission scolaire régionale, et remboursées ensuite à cette dernière par la Division des cours de formation professionnelles, à la fin de chaque mois. Les allocations de formation et de déplacement pourraient être administrées par un seul appareil payant, dont les critères seraient coordonnés avec ceux des autres ministères concernés.

Le gouvernement du Québec vient d'instituer un niveau intermédiaire d'organisation de ses services administratifs sur le territoire: des bureaux régionaux groupant les services de plusieurs ministères. L'aménagement de ces services impliquera une coordination des opérations des divers ministères concernés: information, planification, consultation, etc. On peut penser à une coordination régionale des informations, des consultations et de la planification dans le secteur de l'éducation des adultes, entre les ministères de l'Education, de la Famille et du Bien-Etre, du Travail, de l'Industrie et du Commerce, etc. Une telle coordination est rendue nécessaire, nous l'avons vu, par la complémentarité interministérielle des services visant un même ensemble d'objectifs définis pour chacune de ces régions.

Le ministère de l'Education a entrepris la formation de 31 comités consultatifs permanents de l'enseignement spécialisé: quatorze existent déjà, et dix-sept autres sont en voie de formation. Ces comités engagent la participation de représentants du monde de l'Industrie, du ministère de l'Education et des autres ministères. "Le travail précis des membres consiste à indiquer quels sont les secteurs, à l'intérieur d'une spécialité ou d'un groupe de spécialités données, où les programmes doivent être remaniés pour répondre aux besoins de l'Industrie; à faire un recensement de la main-d'oeuvre dans les différentes spécialités, en vue d'une planification basée sur des priorités et des ordres de grandeur assez précis pour éviter la saturation du marché du travail dans un secteur déterminé". (1) Il serait possible de faire servir les travaux de ces comités aux fins du reclassement des adultes, aussi bien qu'à la formation

---

Note (1) dans Hebdo-éducation, vol. 2, numéro 32, 17 déc. 1965, p. 223

technique et professionnelle des jeunes élèves dans le système d'enseignement dit "régulier". On peut donc considérer ces comités consultatifs de l'enseignement spécialisé comme faisant partie des structures de l'éducation des adultes, au moins par une de leurs fonctions. De plus, par leur truchement, un lien organique permanent est institué entre le système d'éducation des adultes et les institutions majeures du monde de l'Industrie.

Il existe à l'heure actuelle au moins trois organismes qui s'occupent de placement à l'échelle de la province: les services national et provincial de placement et le ministère de la Famille et du Bien-Etre. D'autres organismes, comme les syndicats et les services de placement des universités, par exemple, visent des clientèles plus restreintes. Il importe qu'on se consacre bientôt à la coordination de tous ces organismes, pour assurer une structure rationnelle des services dispensés aussi bien à la main-d'oeuvre déjà en place qu'aux jeunes finissants des institutions d'enseignement.

2. Les dispositions de l'entente fédérale-provinciale et les programmes comparables existant au niveau provincial.

Le Programme 5 de l'entente fédérale-provinciale offre à la province le financement presque complet de la formation générale (élémentaire et secondaire) et professionnelle des adultes sans emploi.

Sont admissibles les sans-travail qui étaient précédemment en emploi rémunéré ou se cherchaient du travail, lorsque cette formation est jugée nécessaire pour permettre aux intéressés de participer adéquatement à l'activité ouvrière. Les candidats doivent être inscrits par le Service national de Placement en vue d'un emploi et être recommandés par le S.N.P. à la province pour la formation. Les jeunes candidats de moins de 20 ans doivent avoir quitté les études régulières depuis au moins 12 mois.

Ces dispositions, si larges qu'elles soient, limitent l'accès à une telle formation pour toutes les personnes sous-scolarisées, capables par ailleurs d'en profiter, mais ne répondant pas aux critères d'admission. Dans une perspective d'utilisation urgente de ressources limitées pour des catégories prioritaires, il faut naturellement accepter de répondre immédiatement aux besoins de court terme dans ce secteur. D'autre part, cependant, il existe déjà des cours du soir pour les adultes insuffisamment scolarisés; ces cours sont organisés, administrés et financés au niveau provincial, dans les commissions scolaires, et conduisent à tous les certificats réguliers du cours secondaire pré-professionnel. De plus, il se donne des cours dits de "culture populaire", contrôlés par une attestation de présence. Des expériences de formation professionnelle pour adultes, organisés en cours du soir, se poursuivent actuellement par la province dans certaines commissions scolaires régionales, pour le reclassement de la main-d'oeuvre.

Les cours administrés selon les dispositions du Programme 5 sont organisés sous forme de stages intensifs d'un trimestre environ.

Les cours de récupération scolaire ou les cours de métiers intensifs, relevant de réglementations et de lois provinciales, peuvent cependant s'organiser sous forme de durées beaucoup plus variables, notamment dans le cas des premiers. Les cours de pré-emploi (Programme 5) étant destinés exclusivement à des personnes sans travail, les périodes d'enseignement peuvent avoir lieu le jour (quoique ce ne soit pas toujours le cas). Les cours de récupération scolaire, qui peuvent être suivis par des personnes occupant parallèlement un emploi rémunéré, doivent s'organiser le soir; pour éviter la fatigue excessive due au cumul d'activités, ils s'étendent parfois sur des périodes de quatre ans.

Dans la perspective d'un développement à long terme de la scolarisation générale et professionnelle des adultes, il sera indispensable de rationaliser l'organisation de ces divers programmes visant tous à remplir les mêmes fonctions. (1) Leur intégration en un seul système cohérent d'enseignement aux adultes, moyennant des ajustements divers, impliquerait la conception de mécanismes permanents de formation et de recyclage des adultes de toutes les catégories. Ce serait la mise en place d'une première pièce maîtresse dans un système d'éducation permanente.

---

(1) Cf. Le Rapport du Comité d'étude sur l'Education des Adultes, pp. 28 et 127 (recommandation no 9).

3. Reclassement de la main-d'oeuvre, planification scolaire et placement des adultes.

Une politique permanente de plein emploi et de reclassement de la main-d'oeuvre en chômage ou subissant les effets de la reconversion industrielle, implique la coordination de toutes les opérations parallèles de recyclage scolaire par une formation techno-professionnelle adaptée aux exigences nouvelles de l'économie. Cette adaptation aux exigences nouvelles de la société implique à son tour une planification recourant à un appareil d'informations statistiques intégrées sur l'évolution et les niveaux de formation de la main-d'oeuvre, aussi bien que l'offre et la demande d'emploi.

L'orientation professionnelle et le placement sont les deux mécanismes sociaux qui doivent régler l'adaptation réciproque immédiate de l'offre et de la demande d'emploi sur le marché du travail. Nous avons évoqué plus haut le besoin d'intégrer les activités des organismes qui remplissent ces fonctions, et la pénurie de personnel qualifié pour offrir les services dans ces secteurs. L'aménagement des services sur le territoire peut être "décentralisé", mais il est indispensable que les informations soient intégrées à l'échelle de la province, et différenciées ensuite selon les besoins régionaux. La planification, qui doit déterminer les règles de coordination et d'administration de ces services, exige, pour sa réalisation, qu'on dispose d'un tel appareil statistique.

Si notre société veut disposer de mécanismes permanents de reclassement de la main-d'oeuvre et d'améliorations fonctionnelles des niveaux de bien-être, elle devra pourvoir à la création de procédés rationnels de collection et d'utilisation des informations. Il faudra également développer les recherches d'évaluation des expériences en cours, afin d'améliorer l'efficacité de leurs effets économiques et sociaux. Pour ce qui concerne les expériences organisées selon les dispositions du Programme 5, des dossiers cumulatifs vont être constitués pour les élèves adultes; certains des formulaires utilisés serviront à la fois pour les fins administratives et les fins de recherche d'évaluation. Il faudra connaître les caractéristiques des clientèles à servir, les méthodes pédagogiques employées et leur efficacité, les effets de la formation sur l'économie et les niveaux d'emploi, les effets de la scolarisation des adultes pour la vie familiale et les niveaux de bien-être, etc. Le présent rapport, pour sommaires que soient ses informations, est un premier effort dans ce sens.